

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 83



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

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 № 3 від 30 вересня 2021 року)

Редакційна колегія:

- Биковська О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія;
- Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;
- Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет;
- Кивлюк О. П.* – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін, Київський інститут інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія»
- Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України;
- Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
- Слабко В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (*головний редактор*);
- Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»;
- Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, 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, завідувач кафедри спеціальної освіти, 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 83. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. – 266 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.

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

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 83



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 3 dated September 30, 2021)

Editorial board:

- Bykovska O. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy;
- Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector, Volodymyr Hnatyuk Ternopil State Pedagogical University;
- Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University;
- Zakharina Ye. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University;
- Kyvliuk O. P.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Foreign Languages and Socio-Humanitarian Disciplines, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University “Odessa Law Academy”
- Kononenko A. H.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Research and Organization Department, Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine;
- Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Information Systems and Technologies, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Olefirenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Education, National Pedagogical Dragomanov University;
- Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Slabko V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Adult Education Department, M.P. Dragomanov National Pedagogical University (Editor in Chief);
- Smyrнова I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University of Odessa Naval Academy;
- Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department Professor of the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting, M.P. Dragomanov National Pedagogical University;
- Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Opole University, Poland;
- Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Human Sciences in Warsaw, Poland;
- Mudrecka Irena* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Special Education Department, 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 83. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2021. – 266 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.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Технологія розвитку критичного мислення сприяє формуванню інтелектуального потенціалу особистості, забезпечує постійне її самовдосконалення. Реалізація дає змогу вчителю орієнтуватися в потоці інформації, педагогічному середовищі, а також розвивати в учнів здатність до вирішення різноманітних проблем на основі адекватного орієнтування в сучасному світі, вміння відповідати викликам сучасності.

Стаття розкриває шлях вирішення проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів початкових класів та підготовки їх до використання технології критичного мислення зануренням у технологію в ролі “учня” та “вчителя” одночасно. Наведений спосіб створює сприятливі умови для виявлення особливостей реакцій учнів та можливих труднощів, розкриття способів їх рішень із позиції вчителя. Пропонується варіант усвідомлення майбутніми учителями специфіки використання певної педагогічної технології за допомогою цієї ж технології.

Розкрито мету підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування технології критичного мислення як ознайомлення з різними підходами до її використання: запровадження окремої навчальної дисципліни; впровадження технології розвитку критичного мислення у вивчення навчальних дисциплін, що передбачені навчальним планом початкової школи; організація позакласної роботи з елементами технології розвитку критичного мислення.

Наголошено, що незалежно від того, в яких формах здійснюється розвиток критичного мислення, заняття з розвитку критичного мислення передбачають такі фази: фазу актуалізації / передбачення / виклику; фазу побудови (конструювання) знань / реалізації смислу / пошуку інформації / осмислення; фазу консолідації / рефлексії.

Відтворено практичний досвід впровадження пропонованого підходу до підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: підготовка вчителя, критичне мислення, технологія, вчитель початкових класів, інтерактивні вправи, фази критичного мислення, проблематизовані тексти, самоаналіз, сучасний учитель.

Модернізація системи освіти в Україні, її спрямованість на розвиток учнів як особистостей, орієнтації освіти на майбутнє вимагає підготовки вчителя, який здатний здійснювати особистісний підхід до відбору змісту освіти, організаційних форм та технологій навчання, бути гнучким у їх використанні, адекватно оцінювати нові обставини, розробляти стратегію та тактику розв'язання проблем, що виникають. Однією з педагогічних технологій, яка сприяє формуванню інтелектуального потенціалу особистості, забезпечує постійне її самовдосконалення, є технологія розвитку критичного мислення, реалізація якої дає змогу вчителю орієнтуватися в потоці інформації, педагогічному середовищі, що є багатовимірним і таким, що постійно змінюється, а також розвивати в учнів здатність до вирішення різноманітних проблем на основі адекватного орієнтування в сучасному світі, вміння відповідати викликам сучасності.

Сучасними вітчизняними та зарубіжними дослідниками (А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та Д. Макінстер [3], М. Ліпмен [4], О. І. Пометун та І. М. Сущенко [7], О. Тягло та Т. Воропай [12], Д. Халперн [13], Н. Харченко [14]) визначені теоретичні підходи та розроблена технологія розвитку критичного мислення. Проблема формування критичного мислення майбутніх учителів початкових класів та підготовки їх до використання технології критичного мислення розкривається у роботах О. Горєцької та М. Оліяр [1], Г. Єрко [2], А. Петрасової [5], Л. Петрик [6], М. Починкової [8], Н. Правової [9], Л. Роєнко [10], Л. Ткаченко [11].

Мета статті – розкриття шляхів вирішення проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів початкових класів та підготовки їх до використання технології критичного мислення зануренням у технологію в ролі “учня” та “вчителя” одночасно; висвітлення фаз критичного мислення та опис етапів їх запровадження.

Такий спосіб, на нашу думку, створює сприятливі умови для усвідомлення особливостей реакцій та виявлення можливих труднощів в учнів, розкриття способів їх рішень з позиції вчителя.

Уважасмо найбільш ефективним спосіб підготовки майбутніх учителів до використання певної педагогічної технології за допомогою цієї ж технології.

Метою підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування технології критичного мислення є ознайомлення із різними підходами до її використання: запровадження окремої навчальної дисципліни (“Критичне мислення”, “Філософія для дітей”); впровадження технології розвитку критичного мислення у вивчення навчальних дисциплін, що передбачені навчальним планом початкової школи; організація позакласної роботи з елементами технології розвитку критичного мислення.

Незалежно від того, в яких формах здійснюється розвиток критичного мислення, заняття з розвитку критичного мислення передбачають такі фази: фазу актуалізації / передбачення / виклику; фазу побудови

(конструювання) знань / реалізації смислу / пошуку інформації / осмислення; фазу консолідації / рефлексії [3; 4; 12; 13].

Пропонуємо розпочати ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з технологією розвитку критичного мислення, як у самій технології для молодших школярів, з фази актуалізації, що спрямовує студентів на міркування щодо теми, її актуальності, формулювання запитань. Мета цієї фази – актуалізація вже наявних знань; оцінювання неформальним шляхом знань, які вже є, з проблематики, що буде вивчатися; визначення мети навчання; зосередження уваги на темі. Ефективним прийомом роботи на цьому етапі є постановка проблемних запитань (наприклад, що ефективніше: алгоритмічне мислення чи критичне мислення); опис конкретних життєвих ситуацій, у яких дійові особи повинні прийняти конкретні рішення із їх обґрунтуванням (наприклад, ситуація, в якій учитель повинен прийняти рішення щодо використання певної педагогічної технології для розв'язання завдання формування в учнів умінь аналізувати отриману інформацію); інтерактивні методи навчання (наприклад, за допомогою методу “ПРЕС” визначити, які з методів розвитку критичного мислення “Кубування”, “Товсті / тонкі запитання”, “Займи позицію”, “Чи вірите ви, що...”, “Правильні та неправильні висловлювання”, “Ментальна карта”, “Ромашка Блума” сприяють формуванню умінь ставити запитання).

Виконуючи такі завдання, студенти актуалізують знання: суті поняття “мислення”; видів мислення; особливостей критичного мислення: володіння операціями мислення вищого рівня, відповідальність за надання достовірних доказів та аргументів, формулювання самостійних суджень, опора на критерії під час оцінювання ідей у процесі їх аналізу чи критики, самокорекція, звернення до власних суджень з метою їх виправлення чи покращення, увага та чуйність до контексту; характеристики інтерактивних методів навчання, їх впливу на розвиток критичного мислення.

Фаза конструювання знань технології розвитку критичного мислення спрямована на порівняння очікувань учасників освітнього процесу з тим, що вивчається; відстеження процесів мислення під час застосування різноманітних методів та прийомів розвитку критичного мислення; формулювання висновків та узагальнення матеріалу; поєднання змісту інформації з особистим досвідом студентів; передбачення, як отриману інформацію можна використати в практичній роботі з молодшими школярами на уроках із різних навчальних дисциплін.

На цьому етапі доцільним є використання інтерактивних методів навчання, змістовою основою яких є тексти, зокрема, опис досвіду роботи вчителів початкових класів щодо використання різноманітних технік розвитку критичного мислення. Під час використання цих методів навчання студенти повинні відслідковувати своє розуміння можливостей і ризиків використання різноманітних методів розвитку критичного мислення на етапі фази конструювання інформації. Наприклад, за допомогою прийому “Читання з маркуванням” можуть відображати за допомогою знаків або тверджень, що вони вже знали, що зрозуміли нове, що залишилося незрозумілим. Після ознайомлення з новою інформацією студенти відзначають, які орієнтири допомогли їм зрозуміти інформацію, а які – зашкодили. Ефективною такою роботою є за умови стимулювання викладачем студентів до роботи з поняттями, з'ясування їхньої суті, встановлення їхніх меж залежно від контексту, уникнення їх багатозначності, до класифікації понять та явищ за різними ознаками, проведення порівняння.

Результатом цієї фази технології розвитку критичного мислення є ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з особливостями навчального процесу, що побудований на засадах критичного мислення: включення завдань, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня; організація навчального процесу як дослідження шляхом інтерактивної взаємодії між учнями; спонукання учнів до вироблення власних суджень, оперування аргументами та формулювання умовиводів; мотивація учнів до обговорення проблем, до співпраці один з одним.

Характерною особливістю фази конструювання змісту є те, що відбувається не лише ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із технологією критичного мислення, а й розвиток критичного мислення студентів, усвідомлення ними особливостей цього процесу на власному прикладі, визначення можливостей технології та виникнення певних ризиків під час її використання.

У фазі рефлексії викладач спонукає студентів до аналізу отриманої інформації з погляду з'ясування, що ця інформація дає для них, як змінює їхні уявлення про педагогічні технології, як вони зможуть це використовувати. На цьому етапі студенти мають можливість обмінятися думками, виявити особисте ставлення до процесу розвитку критичного мислення, апробувати ідеї в процесі взаємонавчання, мікрвикладання, оцінити процес організації діяльності дорослих та дітей із розвитку критичного мислення. Прикладом роботи студентів на цьому етапі є складання узагальненої таблиці, в якій відображаються різні техніки розвитку критичного мислення молодших школярів, визначаються цілі їх використання, можливості та ризики, умови ефективного впровадження, особистісна готовність майбутнього фахівця щодо їх впровадження.

У процесі підготовки студентів до використання технології розвитку критичного мислення змістовою основою є проблематизовані тексти, тобто тексти, в яких розкриваються основні положення технології розвитку критичного мислення, але залишаються нерозкритими деякі питання, що потребують розв'язання, або ж у текстах проблема сформульована у неявному вигляді. У такому разі студентам потрібно спочатку розпізнати проблемну ситуацію, виявивши суперечності, що є в отриманій інформації. На основі цього мають

бути сформульовані запитання, що потребують пошуку відповіді з опорою на вихідні положення через висунення гіпотез для пояснення фактів. З метою обґрунтування правильності гіпотез студенти повинні підбрати сильні аргументи, користуватися різними прийомами фактичного підтвердження.

Зацікавлюють студентів завдання на основі представлення двох схожих текстів, наприклад, опис досвіду роботи вчителів початкових класів щодо використання певної техніки розвитку критичного мислення. Майбутнім фахівцям потрібно зіставити контексти, проаналізувати їх різницю, на основі чого сформулювати висновок щодо доцільності використання певних технік розвитку критичного мислення залежно від мети навчання, змісту навчальної дисципліни, рівня розвитку учнів класу, тобто врахувати контекст конкретної педагогічної ситуації.

Під час ознайомлення з такими текстами пропонуємо студентам формулювати інтерпретаційні (пояснювальні) запитання, що розпочинаються зі слова “чому” і передбачають пошук зв'язків між ідеями, фактами, поняттями, встановлення причинно-наслідкових відношень. Прикладами таких запитань є запитання на з'ясування мотивів діяльності вчителя та учнів у ситуаціях використання конкретних технік розвитку критичного мислення, наслідків таких дій, на встановлення взаємозв'язків між мотивом і наслідком дії.

Також можуть формулюватися запитання на передбачення, в яких є елемент умовності, прогнозу; в таких запитаннях використовується частка “би”; наприклад, “Що міг би зробити вчитель, якби учень підібрав невдалий приклад?”, “Як ефективніше використовувати метод “Асоціативний куш”, якщо учні наводять асоціації, що не відповідають темі?”, “Що робив би вчитель, якби у всіх учнів було добре розвинене критичне мислення?”

У студентів виникають певні труднощі з формулюванням запитань на оцінку, що передбачають інтеграцію нової інформації до особистої системи переконань і вироблення відповідних суджень. Прикладом таких запитань є питання: “Наскільки використання методу “Сенкан” відповідає Вашим уявленням досягнення мети розвитку рефлексивної діяльності молодших школярів як одного із етапів технології розвитку критичного мислення?”, “Чому деякі вчителі віддають перевагу формуванню репродуктивного, а не критичного мислення молодших школярів?”, “Наскільки якісно Ви оволоділи прийомом “Дерево рішень” для розвитку вміння молодших школярів лаконічно висловлювати та аргументувати власну думку?”.

Водночас наголошуємо студентам на потребі точно формулювати запитання, що відповідають запропонованому тексту, темі обговорення, конкретній ситуації.

Після етапу формулювання запитань, що виникли в процесі ознайомлення з проблематизованим текстом, пропонується обговорити питання, які виникли і становлять найбільший інтерес для всієї групи студентів, знайти в процесі спільної роботи шляхи розв'язання сформульованої проблемної задачі.

На цьому етапі ефективним є використання техніки “Рибна кістка”, що дає змогу загальну проблему розбити на низку проблемних задач, визначивши можливі варіанти їх розв'язання та аргументів для формулювання висновку, наприклад, щодо доцільності застосування певних технік розвитку критичного мислення у процесі вивчення різних навчальних дисциплін у початковій школі. Студенти, вказуючи кожному проблемну задачу та припущення щодо шляхів її розв'язання, одразу ж повинні назвати аргумент, що доводить істинність чи хибність певного припущення, вказати критерії, за якими вони визначають доцільність використання певної техніки, навести приклади. Інші студенти визначають, чи є названий аргумент слабким, сильним, помилковим із наведенням прикладів і контрприкладів.

Спільна робота з текстами, що передбачає пошук відповідей на питання, які виникли у студентів щодо особливостей застосування технології розвитку критичного мислення, її використання в передовому педагогічному досвіді вчителів початкових класів, сприяє розвитку вмінь критичного мислення студентів: слухати і говорити, ділитися власними думками і допомагати іншим формулювати їх думки, перефразувати висловлене; взаємодіяти на суб'єкт-суб'єктному рівні.

Завершальним етапом роботи з текстами є конструювання висновку, перевірка його коректності, що здійснюється на основі резюмування почутого чи сказаного, збалансованих оцінних суджень щодо ефективності використання певних технік, методів та прийомів розвитку критичного мислення молодших школярів. Однак наголошуємо, що важливо зробити висновок і оцінити не лише змістову сторону тієї інформації, з якою ознайомилися, а й те, завдяки яким пізнавальним діям та операціям вдалося розв'язати ту чи іншу проблемну задачу. Це спонукає студентів до розуміння залежності результатів від використовуваних пізнавальних засобів.

Ефективність роботи з текстами підвищується за умови включення студентів у практичну діяльність, що спрямовується на апробацію отриманої інформації щодо технології розвитку критичного мислення, переходу майбутніх фахівців від навчальної до квазіпрофесійної діяльності в процесі ділових ігор та мікровикладання.

Висновки. Занурення студентів у ситуацію усвідомлення й переживання всіх етапів формування критичного мислення сприяє посиленню ефективності оволодіння прийомами й методами, що пропонує технологія розвитку критичного мислення для роботи з учнями початкової школи; стимулює поглиблене виявлення можливих проблемних ситуацій на практиці; формує професійні реакції та адаптацію до непередбачуваних ситуацій в освітньому процесі; вчить приймати нестандартні рішення та безпосередньо розвиває критичний спосіб мислення майбутнього вчителя, здатного до адекватного орієнтування в сучасному світі.

Використана література:

1. Горещька О., Оліяр М. Наукові засади процесу формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 23. С. 101–105.
2. Єрко Г. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни “Методика навчання освітньої галузі “Суспільствознавство”. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2. С. 68–74.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во “Плеяди”, 2006. 220 с.
4. Липмен М. Значення філософії для демократії обговорення. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 61–64.
5. Петрасова А. Підтримка розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 50–58.
6. Петрик Л. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкової школи засобами медіа. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 4. С. 84–90.
7. Пометун І. А., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : метод. посібн. для вчителів. Київ, 2018. 96 с.
8. Починкова М. М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. Київ : Талком, 2020. 471 с.
9. Правова Н. Застосування технології формування та розвитку критичного мислення у процесі мовленнєво-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Обрії*. 2011. № 1. С. 19–20.
10. Роечко Д. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку критичного мислення при опрацюванні художнього твору. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 45–50.
11. Ткаченко Л. Теоретичні засади технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_45 (дата звернення: 08.11.2021)
12. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. Харьков : Изд-во Университета внутренних дел, 1999. 284 с.
13. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
14. Харченко Н. В. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Київ : Шкільний світ, 2018. 118 с.

References:

1. Horetska O., Oliiar M. (2020). Naukovi zasady protsesu formuvannia krytychnoho myslennia majbutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. [Scientific principles of the process of forming critical thinking of future primary school teachers.] *Hirska shkola Ukrainiyskikh Karpat*. № 23. S. 101–105. [in Ukrainian]
2. Ierko H. (2018). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly pry vyvchenni dystsypliny “Metodyka navchannia osvitnoi haluzi “Suspilstvoznnavstvo”. [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the study of the discipline “Methods of teaching the educational field “Social Sciences”.] *Pedahohichnyi chasopys Volyni*. № 2. S. 68–74. [in Ukrainian]
3. Krouford A., Saul V., Metiuz S., Makinster D. (2006). Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv / nauk. red., peredm. O. I. Pometun. [Technologies for the development of critical thinking of students.] K.: Vyd-vo “Pleiady”. 220 s. [in Ukrainian]
4. Lipmen M. (2001). Znachennia filosofii dlia demokratii obhovorennia. [The value of philosophy for democracy discussion.] *Ridna shkola*. № 4. S. 61–64. [in Ukrainian]
5. Petrasova A. (2020). Pidtrymka rozvytku krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї osvity. [Supporting the development of critical thinking of future primary school teachers.] *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*. Vyp. 2. S. 50–58. [in Ukrainian]
6. Petryk L. (2017). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zasobamy media. [Development of critical thinking of future primary school teachers through the media.] *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. Vyp. 4. S. 84–90. [in Ukrainian]
7. Pometun I. A., Sushchenko I. M. (2018). Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly: metod. posibn. dlia vchyteliv. [A guide to the development of critical thinking in primary school students: a method. manual for teachers] Kyiv. 96 s. [in Ukrainian]
8. Pochynkova M. M. (2020). Systema formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesiinoї pidhotovky: monohrafiia. [The system of formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training: monograph.] Kyiv: Talkom. 471 s. [in Ukrainian]
9. Pravova N. (2011). Zastosuvannia tekhnolohii formuvannia ta rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi movlennievo-metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [Application of technology of formation and development of critical thinking in the process of speech-methodical training of future primary school teachers.] *Obrii*. № 1. S. 19–20. [in Ukrainian]
10. Roienko D. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do rozvytku krytychnoho myslennia pry opratsiuvanni khudozhnoho tvor. [Preparation of future primary school teachers for the development of critical thinking in the development of a work of art.] *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. № 46. S. 45–50. [in Ukrainian]
11. Tkachenko L. (2012). Teoretychni zasady tekhnolohii formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly. [Theoretical bases of technology of formation of critical thinking of future teachers of elementary school.] *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]*. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_45 (data zvernennia: 08.11.2021)
12. Tiahlo A. V., Voropaj T. S. (1999). Kriticheskoe myshlenie: Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka. [Critical thinking: The problem of world education in the XXI century.] Harkov: Izd-vo Universiteta vnutrennih del. 284 s. [in Russian]
13. Halpern D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya. [Psychology of critical thinking.] Spb: Piter. 512 s. [in Russian]
14. Kharchenko N. V. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia. Innovatsiini formy roboty dlia ditei i doroslykh. Kyiv: Shkilnyi svit. [Development of critical thinking. Innovative forms of work for children and adults.] Kyiv: Shkilnyj svit. 118 s. [in Ukrainian]

Androsova N. M. Preparing prospective elementary school teachers to use pedagogical technology to develop critical thinking

The technology of critical thinking development contributes to the formation of intellectual potential of a person and provides for constant self-improvement. Implementation allows teachers to be informed in the flow of information, in the pedagogical environment, and also to develop students' ability to solve varied problems on the basis of adequate orientation to the modern world, the ability to respond to the challenges of modernity.

This article outlines ways to solve the problem of shaping critical thinking of future teachers in the elementary school. Preparing them to use critical thinking technology by forcing technology in the role of a "student" and "teacher" at the same time. This method creates favorable conditions for understanding the characteristics of reactions and identifying possible difficulties in students, revealing ways to solve them from the teacher's position. The option is offered for future teachers to learn the specifics of using a certain pedagogical technology with the help of this technology.

The aim of training of primary school teachers in the use of critical thinking technology by introducing different approaches to its use is disclosed: Implementation of a particular subject; integration of critical thinking technology into teaching disciplines included in the elementary school curriculum; organisation of homework involving elements of critical thinking technology.

It has been found that regardless of the forms in which critical thinking is developed, critical thinking training sessions include the following phases: the phase of actualization / anticipation / sensitization; the phase of building (constructing) knowledge / realization of humility / search for information / reflection; the phase of consolidation / reflection.

Practical experience of implementing the proposed approach to the training of future elementary school teachers is presented.

Key words: *teacher training, critical thinking, technology, elementary school teacher, interactive activities, phases of critical thinking, problematic texts, self-analysis, modern teacher.*

УДК 377.091.33:615-057.87

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.02>

Бобкова І. А., Бур'янова В. В., Умінська К. А., Хранівська В. О.

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Розглянуто використання алгоритмів у процесі професійного тренінгу під час вивчення дисциплін "Фармакогнозія" та "Фармацевтична хімія". Показано переваги впровадження алгоритмізації навчання під час формування та реалізації у студентів фармацевтичного коледжу програмних результатів навчання з фахових дисциплін, враховуючи, що асортимент лікарських засобів рослинного походження збільшується. Використання алгоритмів дає змогу студентові швидко і точно виконати поставлене викладачем завдання, прослідкувавши в разі необхідності відмінність досліджуваної сировини від стандартної; субстанції від зразків, що відповідають вимогам чинних нормативних документів. Тобто алгоритмізація навчання є логічною схемою дій, яка розкриває розумові дані студента, служить практичним керівництвом для вироблення професійних навичок або формування понять. Ефективність використання алгоритмів визначається їхньою простотою і доступністю, можливістю узагальнювати однорідні дії, раціонально та правильно вирішувати навчально-виробничі завдання. Звернення до алгоритмів у методиці навчання дає можливість студенту вчитися в результаті дії, точно знати, що і як робити. Кожний алгоритм створюється з окремих кроків-операцій, команд, дій. Алгоритм вважається результативним, коли робота завершується висновком щодо поставленого конкретного завдання.

Також наведені загальні та розширені алгоритми, які використовуються у проведенні професійного тренінгу на заняттях з фахових дисциплін. Зроблено висновок про те, що використання алгоритмів спонукає студента активно працювати над собою, поглиблювати ерудицію, систематизувати матеріал, формувати вміння, які спрямовані на вирішення професійних завдань. Підкреслено, що саме алгоритмізація професійного тренінгу забезпечує формування очікуваної поведінки та допомагає майбутнім фахівцям діяти надійно та компетентно у виробничих умовах.

Ключові слова: *алгоритм, алгоритмічний припис, алгоритмізація навчання, практичне заняття, професійний тренінг, фармакогнозія, контроль якості.*

Враховуючи інтенсифікацію освітнього процесу та збільшення інформаційного навантаження на студента, виникає необхідність в оптимізації та систематизації викладання навчального матеріалу. Одним зі способів стимуляції евристичної активності студентів під час вивчення дисциплін "Фармакогнозія" та "Фармацевтична хімія" є впровадження алгоритмізації професійного тренінгу.

Використання алгоритмів забезпечує логічність, наступність і послідовність навчання. Також алгоритм передбачає опис певної етапності та наступності інтелектуальних операцій, які має виконати студент під час опрацювання нової інформації або проведення певних досліджень. Для можливості використання алгоритмічних схем у навчальному процесі їхній зміст повинен бути зрозумілим, точним, достатнім для вирішення будь-яких із завдань, що належать до професійної діяльності майбутніх фахівців. Виконуючи завдання за

алгоритмом, студент, як правило, неминуче доходить правильних висновків. Тому розробка алгоритмічних приписів під час проведення професійного тренінгу на практичних заняттях зумовлює: формування у студентів програмних результатів навчання; здатність володіти основними прийомами розумової діяльності; здатність переносити отримані знання в різні навчальні ситуації; конструювати логічні висновки, які будуть необхідні в процесі професійної діяльності майбутнього фармацевта.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування алгоритмізації професійного тренінгу як інструменту активізації мислення, формування й закріплення необхідних умінь та навичок.

Методи дослідження передбачають передачу досвіду впровадження алгоритмізації професійного тренінгу для реалізації програмних результатів навчання з фахових дисциплін фармацевтичного профілю.

Підготовка кваліфікованого фахівця фармації залежить від змісту навчання, методів навчання та організаційних форм навчального процесу, які постійно удосконалюються. Пошуки оптимальних шляхів управління навчанням у процесі викладання призвели до створення системи алгоритмізації навчання.

Алгоритми розробляють з метою впорядкування отриманих знань і доведення дій виконавця до автоматизму [1]. Тому запропонована система дає змогу: визначати обсяги і коректувати зміст навчального матеріалу; встановлювати поетапний приріст знань і умінь студентів; розвивати професійні уміння; реалізувати індивідуальний підхід до навчання і колективний характер освітнього процесу.

Основні властивості алгоритму – це: доступність (студент розуміє і може виконати); дискретність (поступовість і наступність виконання простих задач, які призводять до вирішення більш складного завдання); визначеність (кожний етап алгоритму повинен бути чітким, тому виконання алгоритму характеризується однотипністю виконання); результативність (кожний алгоритм включає певну кількість дій, які приводять до вирішення поставленого завдання); масовість (алгоритм складається у вигляді загальної схеми, тобто він використовується для виконання певних завдань, які можуть відрізнятися тільки вихідними даними) [3].

З огляду на сказане вище, розробка та впровадження алгоритму виконання поставленого завдання – це фактично розділення вказаного завдання на певні етапи, які виконуються поступово, причому результати і висновки виконання попередніх етапів можуть використовуватися в процесі виконання наступних. Однак в алгоритмічних приписах мають бути чітко окреслені зміст кожного етапу та порядок його виконання.

Грунтовна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичної галузі можлива завдяки забезпеченню відповідними навчально-методичними матеріалами, які складають єдиний комплекс дисциплін: підручник [5], посібник для практичних занять [6, 8], навчально-методичний посібник [7; 9].

Методика проведення практичних занять з елементами професійного тренінгу різна і залежить від викладача. Для кращого засвоєння матеріалу та успішного проходження тренінгу смислові питання алгоритму поділяються на менш складні запитання. Кожне нове поняття вводиться у навчальний матеріал поступово і в порівнянні з тим, чим студент уже володіє. Також потрібно звертати увагу на те, що одні й ті ж вказівки, які складають алгоритмічний припис, для одного студента можуть бути елементарними, а для іншого – ні. Це пояснюється тим, що здатність до навчальної діяльності в основному залежить від внутрішньої активності студента, ступеня його самостійності, прояву творчих здібностей тощо.

Від інших форм навчання тренінг відрізняється більшою орієнтацією не стільки на сам процес навчання, скільки на формування, розвиток і закріплення необхідних умінь та навичок [2; 4]. Отже, під час тренінгу студент засвоює нові поняття, формує нові навички і отримує можливості їх практичного застосування.

Тренінг, як і будь-яка інша форма навчання, передбачає вирішення таких завдань: набуття учасниками тренінгу нових професійних умінь; формування навичок співпраці; формування навичок логічного мислення; формування навичок професійної спостережливості; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених завдань; формування навичок аналізу отриманих результатів.

Алгоритмізацію професійного тренінгу трактуємо як створення уніфікованих алгоритмів дій студента в розв'язанні професійних та ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін фармацевтичного профілю.

На практичних заняттях із фармакогнозії та фармацевтичної хімії відпрацювання алгоритмів проводиться за такими напрямками: ідентифікація лікарських рослин та лікарської рослинної сировини; заготівля лікарської рослинної сировини з урахуванням природоохоронних заходів; фармакогностичний аналіз лікарської рослинної сировини, відповідно до державних стандартів якості; хімічний склад лікарської рослинної сировини та фармакологічна дія на організм людини; внутрішньоаптечний контроль якості лікарських форм та засобів.

Сировина рослинного походження може надходити в аптечні установи тільки за умови відповідності вимогам нормативних документів. Тому під час підготовки фармацевтичних кадрів значна увага приділяється набуттям здобувачами освіти професійних навичок проведення фармакогностичного аналізу.

Метою професійного тренінгу під час проведення різних видів аналізу є:

- вивчення та закріплення методик проведення аналізу;
- безпосереднє виконання аналізу;
- оформлення результатів аналізу;
- висновок щодо ідентичності та доброякісності досліджуваного матеріалу.

Під час практичних занять здобувачі освіти опрацьовують методики проведення макроскопічного, мікроскопічного та інших видів аналізу цілої та подрібненої лікарської рослинної сировини, зборів та внутрішньоаптечного аналізу лікарських засобів.

Аналіз проводиться в "малих групах" та індивідуально кожним студентом. Організація проведення всіх видів контролю в "малих групах" практикується на початку вивчення дисципліни. Це зумовлюється тим, що студенти, які тільки почали вивчати предмет, ще не володіють достатніми практичними навичками і для становлення професійного досвіду студенти мають вчитися на успіхах і невдачах одне одного. Старшокурсники за рахунок постійного тренування вже можуть виконувати таку роботу самостійно. Розгорнутий припис і незмінність його дотримання сприяють формуванню у студента необхідних практичних навичок, що спонукає виконувати всі етапи аналізу автоматично.

Для кожного виду лікарської рослинної сировини смислові частини загального алгоритму поділені на більш дрібні [6]. Нижче наведені загальний і приклад розгорнутого алгоритмічних приписів проведення макроскопічного аналізу цілої лікарської рослинної сировини (табл. 1).

Таблиця 1

Алгоритм проведення макроскопічного аналізу цілої лікарської рослинної сировини.

<i>Загальна схема</i>	<i>Розгорнута схема аналізу лікарської рослинної сировини "Квітки" ("Flos")</i>
<i>Зовнішні ознаки сировини.</i>	1. Товарний вигляд сировини (суцвіття, поодинокі квітки або їх частини). 2. Тип суцвіття (моноподіальні, симподіальні). 3. Будова квітки (сировину розмочують, зануривши її в гарячу воду на 1 хв, потім квітку кладуть на рівну поверхню й досліджують за допомогою препарувальної голки та лупи): а) наявність або відсутність квітконіжки; б) форма і характер квітколожа; в) особливості будови оцвіттини: • проста або подвійна; • зрослопелюсткова або роздільнопелюсткова; • симетрична (правильна, неправильна) або асиметрична; • форма чашечки та віночка; • кількість чашолистків і пелюсток віночка; г) будова андроцея та гінецея. 4. Наявність приквітничка або обгортки з приквітків. 5. Опушення.
<i>Розміри</i>	1. Довжина, ширина, діаметр квітки. 2. Довжина квітконіжки.
<i>Колір</i>	1. Чашечки. 2. Віночка. 3. Обгортки. 4. Квітконіжки.
<i>Запах</i>	За умови розтирання сухої сировини.
<i>Смак</i>	У 10 % відварі сировини.

Для ідентифікації подрібненої та порошокваної лікарської рослинної сировини студенти відпрацьовують алгоритм проведення мікроскопічного аналізу.

Алгоритм мікроскопічного аналізу лікарської рослинної сировини

1) Підготувати мікроскоп до роботи:

- правильно розташувати мікроскоп;
- протерти всі оптичні частини;
- забезпечити оптимальне освітлення.

2) Підготувати рослинний матеріал для проведення аналізу:

- крихку сировину подрібнити, просвітлити, промити;
- тверду сировину розмочити або розм'якшити;
- дрібні плоди залити в парафін.

3) Виготовити мікропрепарат із рослинного матеріалу:

- помістити матеріал на предметне скельце;
- додати реактив;
- накрити накривним скельцем.

4) Провести мікроскопічне дослідження:

- розглянути препарат під збільшенням х5, х8, х9;
- розглянути препарат під збільшенням х20, х40, х60;
- знайти й зафіксувати діагностичні ознаки.

5) Оформити результати мікроскопічного дослідження:

- ідентифікувати лікарську рослинну сировину за сукупністю діагностичних ознак;
- замалювати й описати діагностичні ознаки.

Для професійної діяльності майбутньому фармацевту необхідно знати групи біологічно активних речовин, ідентифікувати лікарські рослини, виявляти можливі домішки, надавати фахову консультацію відвідувачам аптеки про лікарську рослинну сировину і препарати рослинного та тваринного походження. Для вивчення спеціальної частини фармакогнозії запропоновано такий алгоритм [5].

Алгоритм вивчення лікарської рослини та лікарської рослинної сировини

1. Блок рослини:

- назва;
- ботанічний опис;
- поширення.

2. Блок рослинної сировини:

- заготівля лікарської рослинної сировини;
- макроскопічні ознаки якісної лікарської рослинної сировини.

3. Блок лікарських засобів:

- хімічний склад лікарської рослинної сировини;
- фармакологічні властивості біологічно активних речовин;
- застосування в медицині;
- лікарські форми та засоби.

Такий алгоритм ділиться на смислові частини (блоки). Це не один алгоритм, а сукупність логічно пов'язаних алгоритмів. Вказана система містить головний алгоритм і алгоритми більш низьких рівнів, що описують усі частини, які входять у загальну систему.

Для ідентифікації лікарської рослини в природних умовах потрібно знати основні морфологічні ознаки, за якими її можна відрізнити від споріднених видів. Під час вивчення блоку рослини ми використовуємо як загальний алгоритм (загальна схема), так і розширений (розгорнута схема) (табл. 2).

Таблиця 2

Алгоритм вивчення лікарської рослини

Загальна схема	Розгорнута схема
<i>Назва</i>	1. Назва лікарської рослини українською та латинською мовами 2. Назва лікарської рослинної сировини українською та латинською мовами 3. Назва родини українською та латинською мовами
<i>Ботанічний опис</i>	1. Життєва форма рослини (одно-, дво-, багаторічна трав'яниста рослина, дерево, кущ, напівкущ) 2. Підземні органи 3. Стебло (форма, розташування у просторі, опушення) 4. Листки (прості чи складні, листкова пластинка цілісна чи розчленована, опис частин листка: черешок, прилистки, листова пластинка) 5. Листкорозміщення на стеблі 6. Квітки 7. Суцвіття 8. Плоди
<i>Поширення</i>	1. Розповсюдження 2. Екологія

Одним із завдань професійного тренінгу ми вбачаємо формування у студента здатності порівнювати, тобто вміння виділяти головне в досліджуваному та розбиратися в його сутності. Це допомагає студентові систематизувати навчальний матеріал і спрощує його запам'ятовування. За таким принципом, наприклад, проводиться тренінг при вивченні блоку лікарських засобів. Студентові пропонується такий алгоритм: **група біологічно активних речовин; діюча речовина; фармакологічна дія; застосування, лікарські форми та засоби (ЛЗ).**

Як працює ця схема, розберемо на прикладі блоку лікарських засобів подорожника великого листя – *Plantaginis majoris folium*.

Група біологічно активних речовин – полісахариди.

1. Основна діюча речовина – слиз; дія – відхаркувальна; застосування – бронхіт; ЛЗ – настій.

2. Супутня речовина – вітамін К; дія – кровоспинна; застосування – кровотечі різної етіології; ЛЗ – настій.

3. Комплекс речовин – флавоноїди, гіркий глікозид, каротиноїди; дія – репаративна; застосування – гіпоацидний гастрит; ЛЗ – сік, плантаглюцид.

Узагальнювальний етап професійних дій фахівців фармацевтичної галузі – проведення внутрішньоаптечного контролю якості лікарських засобів, що є запорукою відпуску доброякісних ліків хворому. Контролю якості підлягають готові лікарські засоби промислового виробництва, субстанції, екстемпоральні ліки та лікарська рослинна сировина. З огляду на фізико-хімічні властивості інгредієнтів обирають оптимальні та доступні методи аналізу: використовують як фармакопейні методики, так і експрес-аналіз, який не потребує складного обладнання, проте дає точні результати дослідження. Тому й виникла необхідність

створення алгоритму, що визначатиме зміст, структуру розумової діяльності студента, вміння логічно мислити під час вирішення поставленого завдання, оскільки послідовність служитиме практичним керівництвом для вироблення професійних навичок. Такий алгоритм дає змогу узагальнити набуті теоретичні знання з професійних дисциплін та послідовно виконати необхідні види робіт, зокрема хімічний контроль якості лікарських засобів.

Алгоритм проведення внутрішньоаптечного контролю якості ЛЗ

1. Зміст рецепта. Призначення лікарських засобів.
2. Сумісність інгредієнтів у лікарській формі.
3. Вимоги чинних наказів та інструкцій МОЗ України щодо контролю якості ліків.
4. Письмовий, органолептичний, фізичний види контролю.
5. Хімічний контроль.
 - 5.1. Якісний експрес-аналіз.
 - 5.2. Кількісний експрес-аналіз.
6. Обчислення фактичного і визначення допустимого відхилень.
7. Висновок про якість виготовлення лікарської форми.
8. Документальне оформлення результатів контролю.

Зазначений вище алгоритм можна взяти за основу для оформлення студентами результатів практичної роботи у Журналі навчальної практики. Форму ведення журналу визначають відповідно до чинної інструкції з контролю якості лікарських засобів [8].

Проведення хімічного контролю лікарських засобів, як правило, вимагає теоретичного обґрунтування методів аналізу, послідовності дій та чіткості виконання. Тому доцільно всі необхідні дослідження, незалежно від природи досліджуваної субстанції, що входить до складу лікарського засобу, здійснювати за єдиною схемою (табл. 3).

Таблиця 3

Алгоритм проведення хімічного аналізу лікарського засобу

Хімічний контроль			
Ідентифікація		Кількісне визначення	
ДФУ	Експрес-аналіз	Метод за ДФУ	Експрес-метод
1. Рівняння реакцій		1. Теоретичне обґрунтування	
2. Спостереження та висновки		2. Рівняння реакцій	
		3. Розрахунки	
Висновок			

Схема контролю якості субстанцій відповідає опису її в монографії ДФУ чи відповідного аналітичного нормативного документа і може бути використана для підтвердження відповідності вимогам до субстанції в процесі вивчення властивостей лікарських засобів.

Для зростання самоефективності в процесі професіоналізації вкрай важливо дотримуватись системності й логічної послідовності у формуванні вмінь і навичок. Тому під час проведення практичних занять із фахових фармацевтичних дисциплін активно використовується, крім підручника і посібника для практичних занять, навчально-методичний посібник, який:

- має чітку структуру;
- формує навички фіксування результатів професійного тренінгу;
- допомагає студентам оволодіти алгоритмами вирішення основних завдань;
- формує навички самоконтролю;
- сприяє раціональному використанню часу заняття.

Друкowana основа навчально-методичного посібника полегшує та пришвидшує контроль роботи студента, економить час викладача, академічно дисциплінує студента.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування професійного тренінгу на практичних заняттях з фахових дисциплін, на нашу думку, дає змогу максимально наблизити процес навчання до виробничих умов: майбутні фармацевти набувають умінь вирішувати типові спеціалізовані задачі у сфері діяльності галузі та нести відповідальність за результати своєї діяльності. Тому для реалізації програмових результатів навчання основним інструментом формування компетенцій фахівців є алгоритмізація професійного тренінгу в процесі вивчення фармацевтичних дисциплін.

За допомогою тренінгових технологій студенти вчаться визначати основні напрямки своєї майбутньої діяльності, набувати професійних навичок та вдосконалювати їх, адаптуватися до майбутньої професійної діяльності. Алгоритмізація тренінгу формує очікувану поведінку майбутнього спеціаліста. Використання алгоритмів на практичних заняттях спонукає студента активно працювати над собою, поглиблювати ерудицію, систематизувати матеріал, формувати вміння, які спрямовані на вирішення професійних завдань.

Успішність тренінгу забезпечується внесеними певним порядком і системою набуття автоматизованих дій – навичок, що є запорукою успішного навчання. Алгоритмізація залишає викладача головною фігурою в процесі формуванні вмінь та навичок і водночас є результативним засобом навчання творчо мислити. Ефективність використання, як правило, визначається простотою та доступністю, рівнем подібності розумових міркувань і практичних дій. Правильно складені алгоритмічні приписи професійних тренінгів надають можливість студентам закріпити теоретичні знання та допомогти майбутнім фахівцям діяти надійно і компетентно навіть в екстремальних умовах.

Використана література:

1. Бабіна-Косенко О. І. Алгоритм як метод навчання у сучасній школі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. № 47. С. 14–16.
2. Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В., Шварп Н. В. Тренінгові технології у підготовці фахівців охорони здоров'я. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця* : зб. наук. праць. 2017. С. 46–49.
3. Основи інформатики у визначеннях, таблицях і схемах : навчальний посібник / С. М. Малярчук; за ред. Н. В. Олєфіренко. 6-е вид., переробл. Харків : Ранок, 2006. С. 112
4. Тренінг у професійній самореалізації державних службовців : зб. матеріалів / за заг. ред. Ю. П. Сурміна, Р. А. Науменко. Київ : НАДУ, 2013. С. 132.
5. Фармакогнозія : підручник / І. А. Бобкова, Л. В. Варлахова. 3-є вид., перероб. та доп. Київ : ВСВ "Медицина", 2018. С. 504.
6. Фармакогнозія: посібник для практичних занять : навч. посіб. / І. А. Бобкова, В. В. Бур'янова. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : ВСВ "Медицина", 2017. С. 328.
7. Фармакогнозія: Навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних, фармацевтичних навчальних закладів спеціальності 226 "Фармація" / В. П. Ходаківська, І. А. Бобкова, Л. В. Варлахова. Київ : ВСВ "Медицина", 2018. С. 192: іл.
8. Практикум з фармацевтичної хімії: навчальний посібник. / В. О. Хранівська, Г. П. Ніжник, С. М. Муленко, О. М. Приступко. Київ : ВСВ "Медицина", 2018. С. 120.
9. Фармацевтична хімія: Навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних, фармацевтичних навчальних закладів спеціальності 226 "Фармація" / В. О. Хранівська, Г. П. Ніжник, С. М. Муленко, О. М. Приступко. Київ : ВСВ "Медицина", 2017. С. 114.

References:

1. Babina-Kosenko O. I. (2013). Alhorytm, yak metod navchannia u suchasni shkoli [Algorithm as a method of teaching in a modern school]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia*. No 47. S. 14–16 [in Ukrainian].
3. Kaidalova L. H., Alokhtina N. V., Shvarp N. V. (2017). Treninhovi tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv okhorony zdorovia [Training technologies in the training of health professionals]. *Psykhologo-pedahohichni problemy stanovlennia suchasnoho fakhivtsia*: zb. nauk. prats. S. 46–49 [in Ukrainian].
4. Maliarchuk S. M. (2006). Osnovy informatyky u vyznachenniakh, tablytsiakh i skhemakh [Fundamentals of computer science in definitions, tables and diagrams]: navchalnyi posibnyk, za red. N. V. Olefirenko. 6-e vyd., pererobl. Kh.: Ranok: Vesta. S. 112 [in Ukrainian].
5. Treninh u profesiinii samorealizatsii derzhavnykh sluzhbovtiv [Training in professional self-realization of public servants]: zb. materialiv / za zah. red. Yu. P. Surmina, R. A. Naumenko (2013). K.: NADU. S. 132 [in Ukrainian].
6. Bobkova I. A., Varlakhova L. V. (2018). Farmakohnoziia [Pharmacognosy]: pidruchnyk, 3-e vyd., pererob. ta dop. K.: VSV "Medytsyna". S. 504 [in Ukrainian].
7. Bobkova I. A., Burianova V. V. (2017). Farmakohnoziia [Pharmacognosy]: posibnyk dlia praktychnykh zaniat: navch. posib, 3-e vyd., pererob. i dop. K.: VSV "Medytsyna". S. 328 [in Ukrainian].
8. Khodakivska V. P., Bobkova I. A., Varlakhova L. V. (2018). Farmakohnoziia [Pharmacognosy]: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh medychnykh, farmatsevtichnykh navchalnykh zakladiv spetsialnosti 226 "Farmatsiia". K.: VSV "Medytsyna". S. 192: il. [in Ukrainian].
9. Khranivska V. O., Nizhnyk H. P., Mulenko S. M., Prystupko O. M. (2018). Praktykum z farmatsevtichnoi khimii [Workshop on pharmaceutical chemistry]: navchalnyi posibnyk. K.: VSV "Medytsyna". S. 120 [in Ukrainian].
10. Khranivska V. O., Nizhnyk H. P., Mulenko S. M., Prystupko O. M. (2017). Farmatsevtichna khimiiia [Pharmaceutical chemistry]: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh medychnykh, farmatsevtichnykh navchalnykh zakladiv spetsialnosti 226 "Farmatsiia". K.: VSV "Medytsyna". S. 114 [in Ukrainian].

Bobkova I. A., Burianova V. V., Uminka K. A., Khranivska V. A. Algorithmization of professional training for implementation of program learning results in professional disciplines of pharmaceutical specialization

The article deals with the use of algorithms in the process of professional training while studying disciplines of "Pharmacognosy" and "Pharmaceutical chemistry". The advantages of training algorithmizing implementation were shown in the formation of realization at the students of the pharmaceutical college the programmed results of training in professional disciplines, taking into the account that the range of medicinal herbs increases. The use of algorithms allows the student to perform quickly and accurately the task set by the teacher, while tracking, if necessary, the difference of the investigated raw material from the standard; and substances from samples that meet the requirements of the current practice guideline. That is, the algorithmic learning is a logical scheme of action that reveals the student's mental data, serves as a practical guide for developing professional skills or forming concepts. The effectiveness of using algorithms is determined by their simplicity and accessibility, the ability to generalize homogeneous actions, rationally and correctly solve educational and production tasks. An appeal to algorithms in the teaching method gives the student the opportunity to learn as a result of action, to know exactly what and how to do. Each algorithm is created from individual steps, operations, commands, actions. The algorithm is considered to be effective when the work ends with a conclusion on a specific task.

There are also general and advanced algorithms that are used in conducting professional training in classes of professional disciplines. It is concluded that the use of algorithms encourages students to actively work on themselves, deepen erudition, systematize the material, to form skills that are aimed at solving professional problems. It is emphasized that the algorithmizing of professional training ensures the formation of the expected behavior and helps future professionals to act reliably and competently in the production environment.

Key words: algorithm, algorithmic process, algorithmizing training, core class, professional training, pharmacognosy, quality control.

УДК 378.477

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.03>

Бойко С. О., Волкова О. А., Мойсеєнко С. М.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

В умовах глобалізованого суспільства володіння англійською мовою є основною умовою успішного працевлаштування майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Однією з причин неналежного рівня володіння англійською мовою професійного спрямування студентів технічних спеціальностей є низька мотивація до вивчення цієї дисципліни. У статті виокремлено шляхи формування мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання. У контексті досліджуваної проблематики вивчено досвід Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", Національного університету біоресурсів і природокористування України, Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного та Державного університету телекомунікацій. Розглянуто рекомендації, надані викладачам ЗВО з метою покращення викладання англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes (ESP) за результатами спільного проєкту МОН та Британської ради "Англійська для університетів". Наголошено, що ці рекомендації також сприяють підвищенню мотивації студентів до вивчення англійської мови. За результатами проведеного дослідження встановлено, що важливими шляхами мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання є такі: створення належних умов для онлайн-навчання англійської мови; використання сучасних онлайн-ресурсів, зокрема онлайн-платформ, для вивчення англійської мови; оптимізація навчального матеріалу; застосування сучасних ІКТ; запозичення досвіду інших викладачів щодо способів мотивації студентів до вивчення англійської мови в умовах онлайн-навчання; формування у студентів внутрішньої зацікавленості до оволодіння англійською мовою; забезпечення тісної взаємодії між студентами та викладачем. Перспективу подальших досліджень бачаємо у вивченні тенденцій розвитку онлайн-навчання іноземних мов професійного спрямування студентів технічних спеціальностей в умовах пандемії Covid-19.

Ключові слова: мотивація, англійська мова професійного спрямування, студенти технічних спеціальностей, ІКТ, комунікативний підхід, онлайн-навчання.

В умовах глобалізованого суспільства володіння англійською мовою є однією з умов успішного працевлаштування майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Незважаючи на необхідність знання іноземної мови майбутніми фахівцями, випускники технічних факультетів закладів вищої освіти недостатньо добре нею володіють. Однією з основних причин є низька мотивація до вивчення цієї дисципліни. Тому важливе значення у процесі вивчення англійської мови має формування у студентів позитивної мотивації до навчання, підбір способів утримання їх інтересу до предмета вивчення. В умовах онлайн-навчання питання мотивації є надзвичайно актуальним, оскільки, як показує практика, у студентів знижується інтерес до активної навчальної діяльності загалом і до вивчення англійської мови зокрема.

Над проблематикою формування мотивації у студентів до вивчення англійської мови, у тому числі в умовах онлайн-навчання, працюють такі науковці: О. Дмитрієва [4], О. Зарівна, О. Мельник, І. Озарко [7], Н. Сасенко, Є. Крюкова [8], О. Харжевська [9], Н. Химай [5], В. Чмель, І. Ахмад [10], Т. Шаргун, Г. Бушко, Ю. Мосіна [11], А. Юрженко [12] та інші вчені.

А. Юрженко [12] зауважує, що для формування комунікативної компетенції та позитивної мотивації у студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови важливу роль відіграють умови навчання, які створює насамперед викладач, використання гейміфікованого підходу, впровадження авторських електронних курсів на базі платформи Moodle, використання інноваційних технологій (інформаційно-комунікативного педагогічного середовища, технологій web 2.0).

В. Чмель та І. Ахмад [10] наголошують, що важливим аспектом підвищення мотивації у студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови є виявлення основних причин пасивного ставлення до навчання та пошук коректних шляхів їх усунення. За результатами проведених досліджень науковці стверджують, що підвищити рівень мотивації таких студентів до вивчення англійської мови можна за рахунок

оптимізації навчального навантаження на студентів та використання у навчальному процесі сучасних інформаційних та інноваційних технологій.

Т. Шаргун, Г. Бушко та Ю. Мосіна [11] важливим елементом підвищення мотивації у студентів технічних закладів вищої освіти до вивчення англійської мови вважають застосування у навчальному процесі сучасних мультимедійних навчальних засобів, а також впровадження інноваційних підходів до викладання англійської мови професійного спрямування.

О. Дмитрієва [4] акцентує на внутрішній мотивації, оскільки переважно саме завдяки їй студенти вивчають англійську мову із задоволенням. Використання застарілих методик викладання, неможливість досягнення тісної взаємодії між викладачем та студентами, відсутність у викладача часу на повторення пройденого матеріалу знижують мотивацію студентів до вивчення англійської мови.

О. Харжевська [9] зазначає, що в контексті формування професійної мотивації до вивчення англійської мови необхідно насамперед звернути увагу студентів на те, що англійська мова є підґрунтям їхнього кар'єрного росту. Для підвищення мотивації до вивчення мови, активізації навчальної та пізнавальної діяльності студентів необхідно створити належні педагогічні умови.

О. Зарівна та Н. Химай [5] у своєму дослідженні розглядають ключові мотиваційні чинники впливу на вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей, до яких уналежнюють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і технічні засоби, застосування яких покращує наочність викладання навчального матеріалу та підвищує рівень зацікавленості студентів.

О. Мельник та І. Озарко [7] зазначають, що для посилення мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови необхідно:

а) забезпечити тісну взаємодію між викладачем англійської мови та випусковими кафедрами з метою розроблення та впровадження ефективних методів навчання англійської мови професійного спрямування для студентів технічних спеціальностей;

б) особливу увагу приділяти студентам із заниженою самооцінкою та недостатнім рівнем знань для надання їм належної підтримки;

в) змістовно та чітко організовувати самостійну роботу студентів із використанням сучасних інноваційних технологій;

г) здійснювати постійний пошук шляхів взаємодії зі студентами, застосовуючи сучасні методики навчання, а також досвід інших викладачів;

д) сприяти створенню належного рівня матеріально-технічної бази.

Н. Сасенко та Є. Крюкова [8] вважають, що завдяки мотивації студентів забезпечується високий рівень ефективності та результативності їх навчальної діяльності. За результатами проведених досліджень науковці стверджують, що одним із шляхів мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення іноземної мови в умовах онлайн-навчання є систематичне використання та впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних платформ, призначених для такого режиму навчання.

Враховуючи актуальність досліджуваної проблематики, подальшого вивчення вимагає пошук шляхів мотивації студентів до вивчення англійської мови в умовах онлайн-навчання.

Мета статті полягає у виокремленні шляхів формування мотивації у студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання.

Вивчення англійської мови професійного спрямування у закладах вищої освіти направлене на підготовку креативних і конкурентних фахівців, здатних комунікувати англійською мовою у навчальному і професійному середовищі. У Національному університеті біоресурсів і природокористування України [6] викладачами кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей розроблено та впроваджено навчальні форми, за якими заняття в режимі онлайн для студентів денної форми навчання проходить виключно за графіком. Взаємодія між викладачами кафедри та студентами здійснюється через електронні навчальні курси, розміщені на навчально-інформаційному порталі цього закладу; вебсервіс Google Classroom; групи у Telegram та Viber; платформу Skype, на якій проводять онлайн-конференції тощо. Для мотивації студентів до вивчення англійської мови використовується комунікативний підхід, який базується на принципі ситуативності й максимально наближує онлайн-навчання до традиційного.

На кафедрі іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного [3] для мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в режимі дистанційного навчання використовують спеціально розроблені викладачами кафедри відеоматеріали на актуальні теми, пов'язані зі спеціальністю студентів. Подання відеоматеріалів здійснюється за допомогою онлайн-платформи Zoom.

Для мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови в умовах онлайн-навчання викладачі кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 факультету лінгвістики Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" [2] використовують сучасні ІКТ. Навчальні заняття проводяться безпосередньо на базі онлайн-платформ Moodle та "Сікорський", які дають можливість використовувати пакет хмарних додатків Google-G Suite for Education, онлайн-платформ Zoom, Skype. Викладачі кафедри також створюють групи у Telegram та Viber, розробляють електронні підручники, посібники та дистанційні курси і розміщують їх на платформі Moodle.

Впровадження ІКТ у навчальний процес, що здійснюється у дистанційному режимі, дає змогу цікаво подати студентам навчальний матеріал, сприяє підвищенню рівня їхньої зацікавленості у вивченні англійської мови технічного спрямування.

Важливим напрямом формування мотивації у студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови в Державному університеті телекомунікацій [13] є застосування сучасних методик викладання англійської мови, а також впровадження комунікативного підходу до навчання.

За результатами спільного проєкту МОН та Британської ради “Англійська для університетів” дано рекомендації викладачам для покращення викладання англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes (ESP) у ЗВО [1], що включають:

- планування занять, доступність планів занять для студентів;
- зворотній зв’язок зі студентами для перевірки розуміння ними навчального матеріалу;
- пояснення завдання (правила) із наведенням прикладу його виконання;
- візуалізація інформації, що передбачає використання фліп-чарту, дошки, проєктора для кращого сприйняття матеріалу студентами;
- максимальне наближення навчальних завдань до реального життя та потреб студентів;
- вивчення мовних правил, закріплення граматики, правильної вимови тощо;
- ефективну роботу над помилками – виправлення допущених студентами помилок, пояснення матеріалу, що стосується помилки;
- залучення студентів до перевірки завдань;
- ефективне використання часу на занятті, дотримання таймінгу;
- використання комунікаційних моделей (студент-учень, робота в парах та групах).

Студенти, які брали участь у проєкті “Англійська для університетів”, зазначають, що вони більш мотивовані вивчати англійську мову та краще розуміють її цінність для майбутнього.

Висновки. За результатами проведеного дослідження встановлено, що важливими шляхами мотивації студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови професійного спрямування в умовах онлайн-навчання є:

- створення належних умов для онлайн-навчання англійської мови;
- використання сучасних онлайн-ресурсів, зокрема онлайн-платформ, для вивчення англійської мови;
- оптимізація навчального матеріалу;
- застосування сучасних ІКТ;
- запозичення досвіду інших викладачів щодо способів мотивації студентів до вивчення англійської мови в умовах онлайн-навчання;
- формування у студентів внутрішньої зацікавленості до оволодіння англійською мовою;
- забезпечення тісної взаємодії між студентами та викладачем.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні тенденцій розвитку онлайн-навчання іноземних мов професійного спрямування студентів технічних спеціальностей в умовах пандемії Covid-19.

Використана література:

1. 10 порад, як покращити викладання англійської для спеціальних цілей (ESP) – презентовано звіт за результатами спільного проєкту МОН та Британської Ради. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/10-porad-yak-pokrashiti-vikladannya-anglijskoyi-dlya-specialnih-cilej-esp-prezentovano-zvit-za-rezultatami-spilnogo-proektu-mon-ta-britanskih-rad> (дата звернення: 07.10.2021).
2. Платформа дистанційного навчання “Сікорський”. *Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”* : вебсайт. URL: <https://kpi.ua/ru/sikorsky-dl-platform> (дата звернення: 14.10.2021).
3. Дистанційне навчання іноземної мови як один з викликів Covid-19 здобувачам вищої освіти. *Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного* : вебсайт. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/im/6511/> (дата звернення: 14.10.2021).
4. Дмитрієва О. Шляхи підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36. Т. 1. С. 272–276.
5. Зарівна О., Химай Н. Мотиваційні фактори впливу на навчальну діяльність студентів під час вивчення англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 20. С. 238–243.
6. Комунікативний підхід у дистанційному режимі – мотивація студентів до вивчення англійської мови. *Національний університет біоресурсів і природокористування України* : вебсайт. URL: <https://nubip.edu.ua/en/node/73254> (дата звернення: 07.10.2021).
7. Мельник О. А., Озарко І. І. Фактори успішного вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей у закладах вищої технічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2019. VII(35), I. : 213. С. 42–46.
8. Саєнко Н. С., Крюкова Є. С. Інформаційні технології дистанційного навчання іноземної мови технічного спрямування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74(3). С. 110–114.
9. Харжевська О. М. Формування професійної мотивації у студентів інженерно-технічних спеціальностей при вивченні англійської мови. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 1. URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4652/1/Vnadpn_2015_1_14%20%284%29.pdf (дата звернення: 12.10.2021).
10. Чмель В. В., Ахмад І. М. Мотивація студентів технічних спеціальностей до вивчення англійської мови. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія” : серія “Філософія”*. 2018. Вип. 1(69). Ч. 2. С. 233–235.

11. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць 2020. Вип. 70. Т. 1. С. 1–15.
12. Юрженко А. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх суднових механіків у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. *Інженерні та освітні технології*. 2018. Т. 6. № 4. С. 48–57.
13. Як підвищити мотивацію сучасних студентів? *Державний університет телекомунікацій* : вебсайт. URL: http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-5547-yak-pidvischiti-motivaciyu-suchasnih-studentiv_kafedra-inozemnih-mov (дата звернення: 14.10.2021).

References:

1. 10 porad, як pokrashchyty vykladannia anhliiskoi dlia spetsialnykh tsilei (ESP) – prezentovano zvit za rezultatamy spilnogo proektu MON ta Brytanskoi Rady [10 tips on how to improve the teaching of English for special purposes (ESP) – a report on the results of a joint project of the Ministry of Education and Science and the British Council]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*: vebsait. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/10-porad-yak-pokrashchiti-vikladannya-anglijskoyi-dlya-specialnih-cilej-esp-prezentovano-zvit-za-rezultatami-spilnogo-proektu-mon-ta-britanskih-rad> (data zvernennia: 07.10.2021).
2. Platforma dystantsiinoho navchannia “Sikorskyi” [Sikorsky distance learning platform]. *Natsionalnyi tekhnichniy universytet Ukrainy “Kyivskiy politekhnichniy instytut imeni Ihoria Sikorskoho”*: vebsait. URL: <https://kpi.ua/ru/sikorsky-dl-platform> (data zvernennia: 14.10.2021).
3. Dystantsiine navchannia inozemnoi movy yak odyn z vykylykiv Covid-19 zdobuvacham vyshchoi osvity [Distance learning of a foreign language as one of the challenges of Covid-19 for higher education]. *Tavriiskiy derzhavnyi ahrotekhnolohichniy universytetu im. Dmytra Motornoho*: vebsait. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/im/6511/> (data zvernennia: 07.10.2021).
4. Dmytriieva O. (2021). Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii studentiv do vyvchennia anhliiskoi movy u ZVO [Ways to increase students’ motivation to study English in the ZVO]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 36, 272–276 [in Ukrainian].
5. Zarivna O., Khymai N. (2020). Motyvatsiini faktory vplyvu na navchalnu diialnist studentiv pid chas vyvchennia anhliiskoi movy [Motivational factors influencing students’ learning activities while learning English]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27, 238–243 [in Ukrainian].
6. Komunikativnyi pidkhid u dystantsiinomu rezhymi – motyvatsiia studentiv do vyvchennia anhliiskoi movy [Communicative approach in distance mode – motivating students to learn English]. *Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*: vebsait. URL: <https://nubip.edu.ua/en/node/73254> (data zvernennia: 07.10.2021).
7. Melnyk O. A., Ozarko I. I. (2019). Faktory uspishnogo vyvchennia anhliiskoi movy studentamy nemovnykh spetsialnosti u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity [Factors of successful learning of English by students of non-language specialties in institutions of higher technical education]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VII (35), 42–46 [in Ukrainian].
8. Saienko N. S., Kriukova Ye. S. (2021). Informatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy tekhnichnogo spriamuvannia [Information technologies of distance learning of a foreign language of technical direction]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 74 (3), 110–114 [in Ukrainian].
9. Kharzhevska O. M. (2015). Formuvannia profesiinoi motyvatsii u studentiv inzhenerno-tekhnichnykh spetsialnosti pry vyvchenni anhliiskoi movy [Formation of professional motivation in students of engineering and technical specialties in the study of English]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 1. URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4652/1/Vnadpn_2015_1_14%20%284%29.pdf (data zvernennia: 12.10.2021).
10. Chmel V. V., Akhmad I. M. (2018). Motyvatsiia studentiv tekhnichnykh spetsialnosti do vyvchennia anhliiskoi movy [Motivation of students of technical specialties to study English]. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiia”*: seriia “Filosofia”, 1(69), 233–235 [in Ukrainian].
11. Sharhun T. O., Bushko H. O., Mosina Yu. S. (2020). Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of teaching English in technical institutions of higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zbirnyk naukovykh prats*, 70, 1–15 [in Ukrainian].
12. Iurzenko A. Yu. (2018). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh sudnovykh mekhanikiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Pedagogical conditions for the training of future ship mechanics in the process of learning English for professional purposes]. *Inzhenerni ta osviti tekhnolohii*, 4, 48–57 [in Ukrainian].
13. Iak pidvyshchyty motyvatsiiu suchasnykh studentiv? [How to increase the motivation of modern students?] *Derzhavnyi universytet telekomunikatsii*: vebsait. URL: http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-5547-yak-pidvischiti-motivaciyu-suchasnih-studentiv_kafedra-inozemnih-mov (data zvernennia: 14.10.2021).

Boiko S. O., Volkova O. A., Moiseienko S. M. Ways of developing motivation of students of technical specialties for mastering English for Professional Purposes under the conditions of online learning mode

In the context of a globalizing society, English language proficiency is the major condition for the successful employment of future specialists of technical specialties. One of the reasons for the inadequate level of English language proficiency of students of technical specialties is the low motivation towards studying this discipline. The academic paper identifies ways in order to motivate students of technical specialties to learn English of professional direction in online learning mode. In the context of the problem under research, the experience of the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, National University of Bioresources and Environmental Management of Ukraine, Taurida State Agrotechnological University named after Dmytro Motorny and State University of Telecommunications has been examined. The recommendations provided to the teachers of HEIs in order to improve the teaching of English for Specific Purposes (ESP) based on the results of the joint project of the Ministry of Education and Science and the British Council “English for Universities” have been considered. It has been emphasized that these recommendations also help increase students’ motivation towards learning English. According to the results of the research conducted, it has been established that the important ways to motivate students of technical specialties to learn English for Professional Purposes in online learning mode are as follows: creating appropriate conditions for learning English in online learning mode; using modern online resources, including online platforms, for learning English; optimization of educational material; application of modern ICT; borrowing the experience of other teachers on ways

to motivate students to learn English in an online learning environment; the formation of students' intrinsic interest in mastering the English language; ensuring close interaction between the students and the teacher. The prospect of further research is seen in the study of tendencies in the development of learning foreign languages for Professional Purposes in online mode by students of technical specialties in the context of the Covid-19 pandemic.

Key words: *motivation, English for Professional Purposes, students of technical specialties, ICT, communicative approach, online learning mode.*

УДК 374.7/364.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.04>

Букач М. М.

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОВАЖНОГО ВІКУ ЯК НАДВАЖЛИВА ОСВІТЯНСЬКА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі створення в системі освіти напряму, який опікуватиметься освітою людей поважного віку. Спираючись на реалії демографічної та соціальної ситуації в країні, а саме: зростання міграційних процесів, зменшення кількості працездатного населення і водночас збільшення кількості людей пенсійного віку, автор обґрунтовує необхідність розбудови освітньої підструктури для людей поважного віку.

Наголошується на необхідності розгляду цієї проблеми в суто освітянській парадигмі, адже посилаючись на те, що освітою людей поважного віку мають займатися територіальні центри соціальної допомоги, впроваджуючи таку форму соціально-освітньої послуги, як університет третього віку, система освіти самоусунулася від вирішення важливої для країни проблеми.

Підтримуючи загалом таку форму роботи, як університет третього віку, автор наголошує на необхідності вивчення та узагальнення набутого практичного досвіду цими організаціями, які створені та діють на волонтерських засадах при бібліотеках, університетах, територіальних центрах соціальної допомоги, церковних установах тощо, і потребують створення єдиного координуючого центру, який здатен корегувати і спрямовувати означену діяльність.

У статті порушується питання освітянської структури, яка, маючи структурні підрозділи в громадах, здатна за умов належної державної підтримки підняти цей пласт роботи на належний рівень у науковому, організаційному, методичному планах.

Акцентовано на конкретних першочергових завданнях, які мають вирішити освітяни, і це насамперед зміна психології суспільства й самих людей поважного віку щодо виходу на пенсію, тобто слід змінити стереотипне сприйняття старості, яке склалося в суспільстві.

У дослідженні були використані теоретичні методи аналізу, синтезу, аналогії, а також емпіричні методи спостереження та вивчення продуктів діяльності. Отримані результати вказують на необхідність більш ретельного розгляду проблеми освіти людей поважного віку в освітянській сфері. Проведена робота дає підстави стверджувати належність ставлення в суспільстві до людини поважного віку як до соціальної цінності та наявність у країні можливостей подальшого розвитку соціальної активності згаданої категорії населення.

Ключові слова: *людина поважного віку, системи освіти для людей поважного віку, університети третього віку, стереотипи старості, позитивні риси пенсійного віку.*

Розпочинаючи реформування освітньої системи, ми поставили амбітні завдання, зорієнтовані на провідні європейські країни – це дуже непросте справа, бо вона стосується не лише освіти конкретного громадянина, але й сутності самої держави. Ми прагнемо сповідувати європейські чесноти, де людина є найвищою цінністю, але якщо подивитися на соціально-освітній стан наших пенсіонерів, то складно уявити цих людей найвищою цінністю. Якщо людина поважного віку в нашій країні є найвищою цінністю, то чому вона позбавлена прав і можливостей для поповнення освітнього рівня і продовження активної соціальної діяльності? Чому в процесі реформування системи освіти **22 % населення країни [5] випали з поля зору міністерства освіти і науки України?** (за прогнозами науковців, до 2050 року кількість таких людей збільшиться до 33 %) Як не прикро, але ми маємо наголосити, що в Україні питання освіти людей поважного віку розглядається лише в теоретичній площині. Наразі демографічна ситуація в країні вимагає пришвидшення темпів вирішення цього питання та конкретизації напрямів перебудови освітньої системи, особливо в плані її соціального спрямування.

Аналіз останніх досліджень щодо розбудови системи освіти для людей поважного віку вказує на певну активізацію інтересу до цієї проблеми з боку науковців, про що свідчать роботи таких вчених, як: О. В. Аніщенко [1], Н. М. Дем'яненко [4], О. Г. Коваленко [7], [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E$) Ю. О. Лисенко [9], О. О. Сандецька [15].

Слід також відзначити увагу науковців до вивчення досвіду організації освіти людей похилого віку за кордоном, на що звертається увага в роботах Л. В. Ведернікової [2], В. Д. Давидової [3], А. Мушинські [10], О. І. Огієнко [12], Н. І. Чаграк [16].

Але водночас ми маємо констатувати, що залишається невирішеною ціла низка питань, зокрема: місце освіти людей поважного віку в освітній системі країни; формування освітньої структури, здатної вирішити питання освіти цієї категорії населення; недостатньо уваги приділяється соціально-етичним аспектам в організації освітньої роботи, а також обмаль матеріалів стосовно вітчизняного практичного досвіду з організації освітньої роботи з людьми поважного віку. З огляду на викладене вище, **мета статті** – акцентування на актуальності розбудови системи освіти для людей поважного віку, зважаючи не лише на реалії демографічної та соціальної ситуації в країні, але й на потребу надання цій проблемі суто освітянського спрямування.

Щоб відповісти на питання, **чому вирішення проблеми освіти людей поважного віку є важливим для країни**, ми маємо спочатку звернути увагу на соціально-демографічний аспект. Щоб зрозуміти нашу стурбованість, давайте подивимося на діаграму змін у віковій структурі населення України, які відбулися за останні сто двадцять років (Мал. 1).

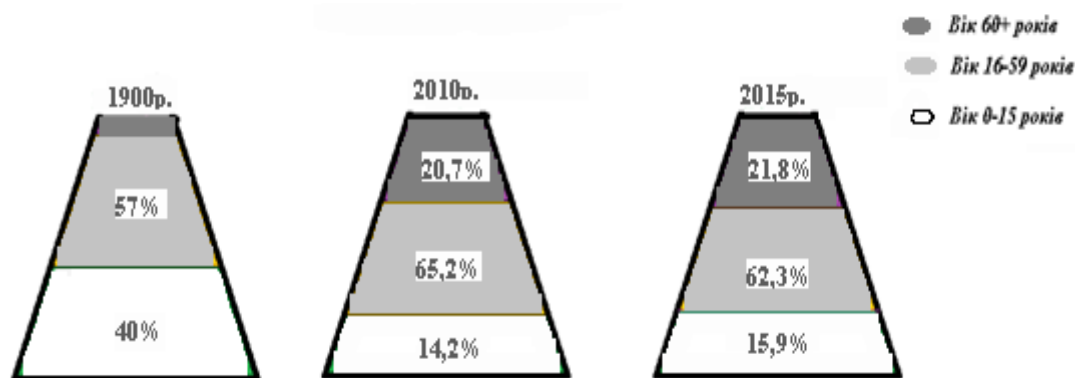


Рис. 1. Зміни у віковій структурі населення України

Як бачимо, якщо у **1900 році** у віковій структурі населення України людей поважного віку (60 і більше років) було 3 %, працездатного населення (від 16 до 59 років) – 57 %, а дітей (віком від 0 до 15 років) – 40 %; то у **2010 році** людей поважного віку (60 і більше років) – 20,7 %, тобто кількість пенсіонерів збільшилася у сім разів, кількість працездатного населення (від 16 до 59 років) – 65,2 % (відбулося збільшення її на 12,1 %), але дітей віком від 0 до 15 р. – 14,2 %, тобто народжуваність зменшилася майже у три рази. Про що говорять наведені цифри: по-перше, якщо у 1900 році один пенсіонер співвідносився до 19 працюючих, то у 2010 році – вже один пенсіонер співвідносився до трьох працюючих. Ось наскільки зросло навантаження на працюючу групу населення. По-друге, цифра 14,2 % у групі “діти” вказує, що в майбутньому нас чекає досить стрімке зменшення працюючого населення, тому що відсутня належна підтримка з боку підростаючого покоління, а отже, навантаження на працюючих ще збільшиться. Діаграма 2015 року підтверджує висловлене, а саме, подальше збільшення кількості людей поважного віку до 21,8 % і початок процесу зменшення кількості працездатного населення до 62,3 % [5].

Слід зазначити, що означені процеси відбуваються на тлі зменшення загальної чисельності населення України. За прогнозами науковців, на 2050 рік у країні проживатимуть, “найбільш імовірно, 29,2–30,6 млн”. [13]. А якщо, врахувати **зростання тривалості життя в останні десятиріччя, а отже**, й те, що “...в нашій країні значна більшість людей поважного віку представлена “молодими старими” (віком від 60 до 74 років) – вони становлять понад 70 % всіх осіб, старших за 60 років. Та у перспективі слід очікувати підвищення частки старших вікових груп у складі самого літнього населення [8]

Як показують розрахунки, виконані за оновленою версією комплексного демографічного прогнозу України на період до 2050 року, “...найвищі темпи зростання частки літніх контингентів населення очікуються в 2015–2020 та у першій половині 2040-х років, а найвищі рівні старіння будуть досягнуті у 2050-х роках” [8].

Якщо наведені вище данні демографічного розвитку представити графічно, то ми отримуємо можливість більш наочно спостерігати тенденції подальшого розвитку кожної вікової групи.

Як бачимо, з 2010 року кількість працездатного населення в Україні почала стрімко зменшуватися, а група “люди поважного віку” збільшилася і вже перевищила групу “діти”. Якщо до цього додати міграцію молоді за кордон, то ми бачимо, яка непроста ситуація загрожує країні: як нестача працездатного населення, так і депопуляція. Отже, демографічна ситуація в Україні складається в перспективі досить непростою, і ми маємо шукати відповіді на низку гострих питань, а саме: як забезпечити економічну сферу додатковими кваліфікованими кадрами, як підтримати соціально-психологічний клімат в суспільстві, де за прогнозом 33 % населення не буде забезпечене соціально-корисною діяльністю, як, нарешті, забезпечити цих пенсіонерів

пристойними пенсіями тощо. Значну частину цих соціально-економічних питань неможливо вирішити без активного залучення освітянської сфери.

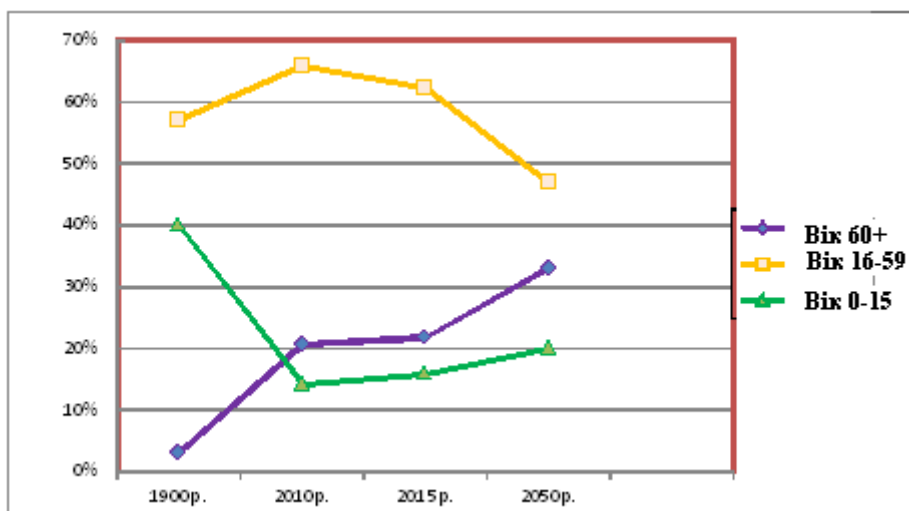


Рис. 2. Прогноз змін у віковій структурі населення України до 2050 року

Давайте подивимося, чи готова наша освітня система до сучасних викликів, до впровадження нового бачення й перебудови суспільної думки стосовно літніх людей та пенсійного віку, створення нових структур для роботи з цією категорією населення, розробки та впровадження форм і технологій роботи з людьми поважного віку тощо. Розпочнемо з самої системи освіти, яка зараз активно реформується. Отже, **що зроблено в освітній галузі для пенсіонерів** України? Якщо ми подивимося на вітчизняну систему освіти, то не вдаючись у деталі, побачимо таку картину (Мал. 3).

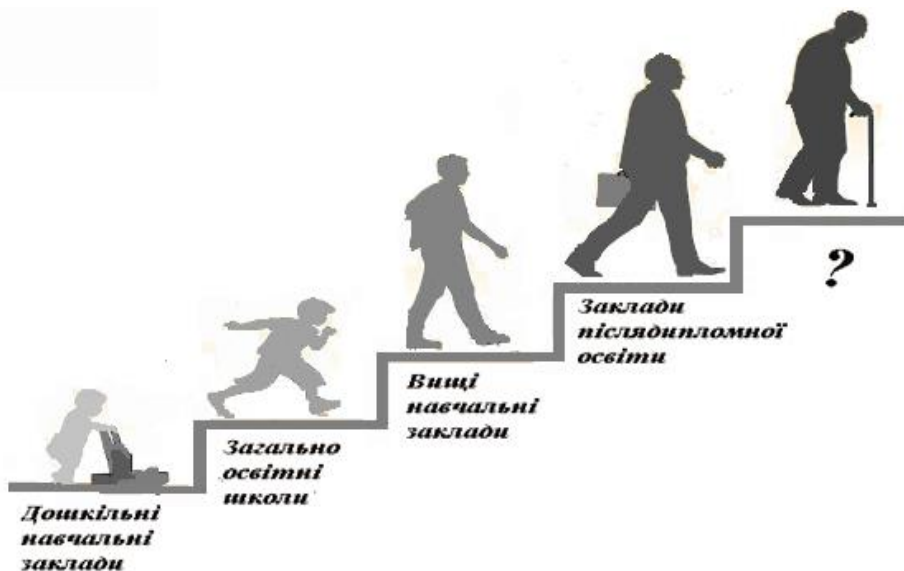


Рис. 3. Навчальні заклади, які надають освітні послуги різним віковим групам

Для дітей віком від трьох до шести років діє система дошкільних навчальних закладів, діти віком від шести до п'ятнадцяти років навчаються у загальноосвітніх школах, молодь має змогу навчатися у коледжах та університетах, людям працездатного віку надана можливість набувати нових знань в інститутах післядипломної освіти. А що в країні зроблено для людей поважного віку? Таке питання неодноразово задавалося чиновникам від освіти. Більшість з них погоджувалися, що нічого подібного до європейської системи в наших освітніх структурах немає. Деякі, правда, посилалися на департаменти праці та соціального захисту, мовляв, пенсіонери – це не наша категорія населення, а соціальних працівників, і там існують університети третього віку (далі – УТВ) саме для пенсіонерів. Це дуже гарна “відмовка” для тих, хто не знайомий з особливостями роботи цих УТВ у системі соціального захисту, підходяща для того, щоб відвести систему освіти від вирішення нагальних питань. Дійсно, у територіальних центрах соціальної допомоги є такі структури, як УТВ, у яких імітують організацію навчального процесу. Чому імітують?

– По-перше, у цих закладах відсутні педагогічні кадри, аудиторії, спортивні, актові зали, комп’ютерні класи тощо, необхідні для якісного проведення навчального процесу;

– По-друге, згідно з чинним законодавством, у територіальних центрах соціальної допомоги можуть отримувати соціально-освітню послугу УТВ лише одинокі пенсіонери та ті, у кого доходи нижчі за прожитковий мінімум. Тому більша частина пенсіонерів просто обмежена законодавчо і не має можливості отримувати цю послугу;

– По-третє, територіальні центри соціальної допомоги спрямовані не на розвиток активної життєвої позиції, а на підтримку і допомогу тим, у кого скрутне становище.

Дослідження, яке проводилося на базі як Освітнього центру “Університет третього віку” (далі – ОЦ УТВ), який був організований педагогами-волонтерами, так і на базі УТВ територіальних центрів соціальної допомоги м. Миколаєва, дали неочікувані результати: після комп’ютерної обробки анкет, у яких досліджувався психічний стан пенсіонерів, було отримано графік результатів, на якому в одній частині досліджуваних (слухачі ОЦ УТВ) була відображена висока активність і прагнення до життя, а в другій (клієнти УТВ територіальних центрів соціального захисту) превалювала спрямованість на отримання соціальної допомоги, пасивність і спрямованість на смерть. З огляду на викладене вище, вважаємо за потрібне, по-перше, наголосити на затребуваності серед людей поважного віку такої соціально-освітньої послуги, як “університет третього віку”, по-друге, акцентувати на тому, що цією соціально-освітньою діяльністю мають опікуватися освітяни, тобто ті люди, які знають і вміють організувати навчальний процес. А звідси виникає ще одне питання: **яка освітянська структура здатна підняти на належний рівень** в організаційному, методичному плані цей пласт роботи? Можливі різні варіанти – від створення нових спеціалізованих структур (але це додаткове економічне навантаження на бюджет), до активного залучення до цієї роботи вищих навчальних закладів (але в них відсутні структурні підрозділи в громадах). Зважаючи на наведене, за нашим переконанням, цей сектор освітянської роботи можуть підняти інститути вдосконалення вчителів:

– По-перше, ці заклади забезпечені педагогічними кадрами; з різних напрямів освітньої діяльності;

– По-друге, вони мають аудиторний фонд, комп’ютерні класи, бібліотеки та фахівців з методичного забезпечення навчального процесу;

– По-третє, налагоджені тісні зв’язки з освітянами громад, що надає можливість як організувати структури УТВ в громадах, так і підтримувати їх методично, створивши на своїй базі відповідні центри. Безумовно, ці пропозиції потребують подальшого обговорення, уточнення, але одне чітко простежується – освітяни не можуть стояти осторонь від вирішення проблем освіти людей поважного віку. Мабуть настав час, коли доцільно запуснути експериментальні проекти з освіти людей поважного віку в певних областях, адже якщо за прогнозами науковців ми очікуємо у 2050 році 33 % пенсіонерів від загальної кількості населення по всій країні, то слід сказати, що в деяких південних регіонах ми вже майже досягли цього показника. А отже, доцільно тут не лише теоретично, а й на практиці подивитися, як краще організувати роботу з цією категорією населення, перевірити форми та технології, щоб надалі поширити отриманий досвід на інші регіони.

Слід зазначити, що особливістю функціонування УТВ в Україні є те, що вони й далі продовжують функціонувати завдяки волонтерам і небайдужим людям, без підтримки з боку держави. Такий стан речей не міг не позначитися на **темпах впровадження освітніх програм для людей поважного віку** на теренах України. Сьогодні ми маємо констатувати, що питання знаходиться на паузі, на це вказує й той факт, що закон про освіту дорослих більше чотирьох років затримується в кабінетах чиновників. Нам це пояснюють частіше за все нестачею коштів у державі. Відсутність коштів – це, безумовно, серйозний аргумент, але ми маємо наголосити, що громадські організації без будь-яких матеріальних ресурсів, на волонтерських засадах організують освітню роботу серед пенсіонерів і досягають гарних результатів. Як приклад наведемо роботу “Освітнього центру “Університет третього віку” м. Миколаєва, який протягом 10 років на волонтерських засадах працював із людьми поважного віку, розвиваючи такі напрями роботи, як інформаційні технології, українська, німецька, англійська мови, фізична культура (аеробіка, настільний теніс, шахи, шашки, дартс, пітанк), хореографія, хорове мистецтво, історико-краєзнавство. Слід наголосити, що в ОЦ УТВ не лише навчали пенсіонерів, але й брали активну участь у міжнародних фестивалях для людей поважного віку, щоб показати свої досягнення. На фестивалі в Хорватії “Life is beautiful” 2019 команда з України вкотре стала переможцем фестивалю, і **представник президента Хорватії вручив ОЦ УТВ спеціальний кубок.**

Напис на ньому вказує, що цей кубок вручений за значний внесок у розвиток фестивального руху на теренах України та Європи. **Це визнання того, що ми можемо надавати якісні освітні послуги для людей поважного віку, які не гірші за європейські.**

Слід наголосити, що зараз в Україні продовжують успішно функціонувати УТВ, організовані волонтерами у Білій Церкві, Полтаві, Славутичі, Житомирі, Львові тощо, які діють при бібліотеках, університетах, територіальних центрах соціальної допомоги, церковних установах. Тут, на жаль, відсутній єдиний центр, який би корегував і спрямовував цю діяльність, але кожна з цих організацій має свої цікаві здобутки щодо організації та форм роботи з людьми поважного віку. Отож, мабуть, є потреба узагальнити кращі практичні здобутки, а не обмежуватися лише теоретичними наробками.

Безумовно, без підтримки держави, зокрема фінансової, дуже складно організувати та впроваджувати таку освітню діяльність, але ми зуміли це зробити. Тому висловлювання про політичну ситуацію в країні

та нестачу коштів – це ніщо інше, як виправдовування власної бездіяльності. Нам здається, що найбільший дефіцит, який не дає нам змоги якісно розбудувати систему освіти для людей поважного віку – це байдужість, нестача любові і поваги до наших батьків, які ми прикриваємо розмовами про завантаженість, нестачу коштів і тому подібними аргументами. Такого висновку ми доходимо на основі практичної роботи з людьми поважного віку та отриманих результатів, які визнані європейцями. Ми маємо нарешті показати не на словах, а в конкретних справах, що людина в нашій країні є найвищою цінністю.



Громадській організації «Університет третього віку» Миколаїв, Україна, за значний внесок у розвиток фестивального руху на теренах України і Європи

Рис. 4. Кубок, вручений на міжнародному фестивалі в Хорватії "Life is beautiful" 2019, громадської організації "Університет третього віку" м. Миколаїв за значний внесок у розвиток фестивального руху на теренах України і Європи

Одне із завдань, яке освітяни мають насамперед вирішити – це зміна психології суспільства, зокрема й самих людей поважного віку, щодо виходу на пенсію. Адже в українській спільноті склалося **стереотипне сприйняття старості** з темним забарвленням, із негативним сприйняттям цього періоду життя. Поважний вік у свідомості людей найчастіше асоціюється з постарілим тілом, ослабленими пам'яттю й увагою, неміччю, депресивними станами, неохайністю тощо. Ми, освітяни, маємо змінити ці стереотипи, адже важливо наголошувати, що будь-який період – дитинство, юність, молодість, зрілість, старість – по-своєму прекрасний, цікавий і унікальний. І в "осіннього" золотого віку є свої переваги, слід лише робити акцент саме на **позитивних рисах цього періоду, а саме:** філософському ставленні до оточуючого світу, глибокому усвідомленні загальнолюдських цінностей, раціональності використання фізичного потенціалу, прагненні допомогти й поділитися накопиченим досвідом, зорієнтованості на практичні сторони життя, вміння приймати зважені рішення і так далі. Наше завдання – навчити суспільство старіти, щоб змінити ставлення до людей поважного віку. Люди старшого віку – це значний потенціал, який може бути використаний для подальшого вдосконалення і розвитку країни. І тут, мабуть, слід звернути увагу на Європу, де це питання частково вирішують через залучення до роботи пенсіонерів, пропонуючи їм гнучкий графік роботи. Так цим людям надається можливість пройти певний курс навчання, але вони не потребують ґрунтового пере-навчання, бо мають багатий практичний досвід. Так, цим людям непросто відпрацювати повний робочий день, але вони без надзвичайних зусиль можуть відпрацювати 4–6 годин. Як показала практика, залучення людей поважного віку до роботи покращує їхній психологічний стан, адже вони отримують додаткові кошти й не відчують, що перебувають на утриманні рідних, крім того, це позитивно впливає на їхню соціальну активність, на соціальне здоров'я суспільства, що дає змогу більш ефективно використовувати потенційні можливості. Якщо саме з цієї точки зору ми будемо розглядати наших пенсіонерів, то це буде ще один крок до зміни старих стереотипів, який дасть можливість усвідомити, що люди поважного віку мають важливу соціальну цінність, як носії досвіду – соціального, життєвого, побутового, наукового, професійного тощо.

Продовжуючи розмову про зміну стереотипів, ми маємо наголосити на ще одному етичному моменті. Річ у тім, що у 2017 році на всеукраїнській науково-практичній конференції "Теоретичні та практичні засади соціалізації людей похилого віку" розгорнулася полеміка щодо термінології стосовно цієї вікової групи. Пропонувалися різні варіанти: літній, похилий, старий чи поважний. І хоча в нормативних документах, у каталогах бібліотек, у соціальних службах тощо щодо літніх людей використовується термін "людина похилого віку", проте в процесі обговорення на конференції науковці і практики дійшли спільного висновку, що в сучасних умовах стосовно людей енергійних, які прагнуть навчатися і вести активний спосіб життя, термінологія "людина похилого віку" є недоречною, адже вона зосереджує увагу на негативному сприйнятті старої людини та спрямована на відсторонення її від активного соціального життя. Наразі учасники

конференції дійшли згоди, що етичним і коректним для загального застосування є термін “людина поважного віку”, в якому простежується виявлення особливої поваги до літньої людини, яка прожила довгі літа, відповідно, має досвід, інтелект і наділена мудрістю років [14, с. 9].

Висновки. З огляду на цю непросту соціально-демографічну ситуацію, вважаємо:

– освітяни мають допомогти державі у створенні умов для того, щоб людина поважного віку отримала можливість вести активний спосіб життя. Неприпустимо, щоб **22 % населення** (за прогнозами науковців, до 2050 року ця кількість збільшиться до 33 %) **випали з поля зору Міністерства освіти і науки України**. Люди поважного віку – це значний потенціал, який має бути використаний для подальшого вдосконалення і розвитку країни;

– завдання освітян – навчити суспільство позитивного ставлення до старості, а отже, змінювати старі стереотипи, наголошуючи, що будь-який період життя по-своєму прекрасний, цікавий і унікальний;

– робота волонтерських організацій довела затребуваність серед людей поважного віку такої соціально-освітньої послуги, як “університет третього віку”, що переконливо вказує на те, що на часі створення в країні освітньої системи, подібної до європейської, яка б охоплювала кожную громаду, з використанням різних форм неформальної освіти для пенсіонерів;

Незмінною закономірністю життя є те, що колись усі ми станемо пенсіонерами, а отже, розбудовуючи сьогодні систему освіти для наших дідуся, бабусь, батьків і матерів, ми створюємо в перспективі умови для власного комфортного соціального середовища в країні й можливостей продовження активного способу життя в поважному віці.

Використана література:

1. Аніщенко О. В. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 6. С. 29–34.
2. Ведерникова Л. В. Обучение взрослых в системе непрерывного образования во Франции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1992. 168 с.
3. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 211 с.
4. Дем'яненко Н. Трансформація концепції освіти дорослих у другій половині XX – на початку XXI ст. *Вища освіта України*. 2011. № 2. С. 59–65.
5. Загальна характеристика статеві-вікового складу населення України на 1 січня 2015 року. URL: http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2007/ukr/publ_new1/2015/dem_zag_0115.pdf (дата звернення: 18.09.2021).
6. Карпінська О. М. Постакеологічні ресурси особистості похилого віку : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Одеса, 2017. 20 с.
7. Коваленко О. Г. Самотність та потреба у спілкуванні в осіб похилого віку. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 94–98.
8. Лібанова Е., Курило І. Що очікувати українцям до 2050 року? URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/sho-ochikuvati-ukraїнcуam-do-2050-roku/> (дата звернення: 18.09.2021).
9. Лисенко Ю. О. Мистецька освіта дорослих і людей похилого віку: досвід, проблеми та перспективи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 3. С. 165–177.
10. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2004. 230 с.
11. Неформальна освіта людей поважного віку. / М. М. Букач та ін. ; за ред. М. М. Букача. Одеса, 2020. 440 с.
12. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 44 с.
13. Пирожков С. І., Шербов С. Я., Шевчук П. Є. Україна 2050: перспективи демографічного розвитку. URL: https://ukrstat.org/Noviny/new2006/zmist_novin/demogr/tozvh.htm (дата звернення: 08.08.2021).
14. *Поважний вік: життя прекрасне* / за ред. О. Рассказовой. Львів : Львівська міська рада, 2017. 56 с.
15. Сандецька О. Освіта людей похилого віку як перспективний напрям освіти дорослих. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 107(2). С. 127–132.
16. Чаграк Н. І. Освіта людей похилого віку у США (1962–2015 рр.). Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2019. 383 с.

References:

1. Anishchenko O. V. (2013) Realii i perspektivy rozvytku osvity liudei tretoho viku v Ukraini. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy* [Realities and development prospects of education of the elderly in Ukraine] zb. nauk. Pr. Vyp. 6. S. 29–34 [in Ukrainian]
2. Vedernykova L. V. (1992) Obuchenye vzroslykh v systeme nepreryvnogo obrazovaniya vo Frantsyy [Adult education in the system of continuing education in France] Odesa, Odesskyj 'tehnolog'cheskyj' y'n-t py'shhevoj promyshlennosty' y'm. M. V. Lomonosova 168 s. [in Russian]
3. Davydova V. D. (2008) Neformalna osvita doroslykh u navchalnykh hurtkakh Shvetsii [Non-formal adult education in educational circles of Sweden] Kyiv, Ky'yiv's'kyj' nacional'nyj' un-t im. Tarasa Shevchenka. 211 s. [in Ukrainian]
4. Demianenko N. (2011) Transformatsiia kontseptsii osvity doroslykh u druhii polovyni XX – na pochatku XXI st. [Transformation of the concept of adult education in the second half of XX – early XXI century] *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 2. S. 59–65. [in Ukrainian]
5. Zahalna kharakterystyka statevo-vikovooho skladu naseleння Ukrainy na 1 sichnia 2015 roku [General characteristics of the sex and age composition of the population of Ukraine on January 1, 2015] URL: http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2007/ukr/publ_new1/2015/dem_zag_0115.pdf (data zvernennia: 18.09.2021).

6. Karpinska O. M. (2017) Postakmeolohichni resursy osobystosti pokhyloho viku [Post-meteorological resources of the elderly person]. Odesa, Odes'kyj nacional'nyj universytet im. I. I. Mechnikova. 20 s. [in Ukrainian]
7. Kovalenko O. H. (2012) Samotnist ta potreba u spilkuvanni v osib pokhyloho viku. [Loneliness and the need for communication in the elderly] Nauka i osvita. № 6. S. 94–98. [in Ukrainian]
8. Libanova E., Kurylo I. Shcho ochikuvaty ukraintsiam do 2050 roku? [What can Ukrainians expect by 2050?] URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/sho-ochikuvati-ukrayincyam-do-2050-roku/> (data zvernennia: 18.09.2021).
9. Lysenko Yu. O. (2016) Mystetska osvita doroslykh i liudei pokhyloho viku: dosvid, problemy ta perspektyvy. [Art education of adults and the elderly: experience, problems and prospects] Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. Vyp. 3. S. 165–177. [in Ukrainian]
10. Mushynski A. (2004) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy profesiinoho navchannia u tsentrakh neperervnoi osvity Polshchi: [Organizational and pedagogical conditions of vocational training in the centers of continuing education in Poland] Ternopil: Ternopil'skyi derzh. pedahohichniy un-t im. Volodymyra Hnatiuka. 230 s. [in Ukrainian]
11. Neformalna osvita liudei povazhnogo viku. [Non-formal education of people of respectable age] Odesa, 2020. 440 s. [in Ukrainian]
12. Ohienko O. I. (2009) Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druga polovyna dvadtsiate stolittia): [Tendencies of development of adult education in the Scandinavian countries (second half of the XX century)]. Kyiv: APN Ukrayiny, In-t ped. osvity i osvity doroslyx. 44 s. [in Ukrainian]
13. Pyrozhkov S. I., Shcherbov S. Ya., Shevchuk P. Ye. Ukraina 2050: perspektyvy demografichnoho rozvytku [Ukraine 2050: prospects for demographic development] URL: https://ukrstat.org/Noviny/new2006/zmist_novin/demogr/rozzv.htm (data zvernennia: 08.08.2021)
14. Povazhnyi vik: zhyttia prekrasne [Respectable age: beautiful life] Lviv: Lvivska miska rada, 2017. 56 s. [in Ukrainian]
15. Sandetska O. (2012) Osvita liudei pokhyloho viku yak perspektyvnyi napriam osvity doroslykh. [Education of the elderly as a promising area of adult education] Kirovohrad: Naukovi zapysky [Kirovohrad'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. Vyp. 107(2). S. 127–132. [in Ukrainian]
16. Chahrak N. I. (2019) Osvita liudei pokhyloho viku u SShA (1962–2015 rr.) [Education of the elderly in the United States (1962–2015)] Ivano-Frankivsk : Kushnir H. M., 383 s. [in Ukrainian]

Bukach M. M. Education of elderly people as an essential educational problem

The article is devoted to the problem of creating a direction in the education system that will take care of the education of elderly people. Based on the realities of the demographic and social situation in the country, namely, the growth of migration processes, reducing the working population, and at the same time, increasing the number of people of retirement age, the author justifies the need to develop an educational substructure for the elderly.

The need to consider this problem in a purely educational paradigm is emphasized. The education system has removed itself from solving an important problem for the country referring to the fact that the education of people of respectable age should be engaged in territorial centers of social assistance, introducing such a form of social and educational services as the University of the Third Age.

Endorsing, in general, such a form of work as the University of the Third Age, the author emphasizes the need to study and summarize the practical experience of these organizations, which are created and operate on the basis of volunteer activity, libraries, universities, local social welfare centers, churches, etc., and require the creation of a single coordination center, which is able to adjust and direct these activities.

The article raises the question of the educational structure, which has structural units in the communities, able to raise this layer of work to the appropriate scientific, organizational, methodological level with state support.

The article focuses on specific priorities that educators must solve. This is, first of all, a change in the psychology of society, and the people of respectable age in relation to retirement, a change in the stereotypical perception of old age that has developed in society.

In the study, we used theoretical methods of analysis, synthesis, analogy, as well as empirical methods of observation and study of products of activity. The obtained results indicate the need for more careful consideration of the problem of education of people of respectable age in the field of education. The work accomplished gives rises to assert the dependence of the attitude in society to a person of respectable age as a social value, and the availability in the country of opportunities for further development, social activity of this category of the population.

Key words: *a person of respectable age, education systems for people of respectable age, universities of the third age, stereotypes of old age, positive features of retirement age.*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Досліджуються особливості використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю як один із важливих елементів в забезпеченні якісного освітнього процесу. Проаналізовано трактування сутності категорії “інноваційні педагогічні технології” та досліджено їхні основні ознаки. Встановлено, що освітня підготовка фахівців інноваційними технологіями є значно ефективнішою за традиційні методи, оскільки надає можливість вибрати індивідуальний освітній вектор, регулювати темп навчання, враховувати весь спектр індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Визначено, що перевага інноваційних педагогічних технологій порівняно з іншими технічними засобами полягає в тому, що вони є водночас інформаційними, навчальними та моніторинговими засобами. Встановлено, що впровадження та застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю повинно здійснюватися як дидактично-обґрунтований, науково-організований, керовано-системний процес. Визначено, що для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання інноваційних педагогічних технологій у межах навчального процесу стає не примхою, а необхідністю. Проаналізовано основні види інноваційних педагогічних технологій, які застосовуються в підготовці фахівців технічного профілю, до яких належать модульні цифрові навчальні середовища, масові відкриті онлайн-курси та дистанційна освіта, а також системи LMS і LCMS. Доведено, що застосування формату онлайн-курсу та формату відеоконференції в дистанційній освіті сприяють появі як переваг, так і недоліків у підготовці фахівців технічного профілю. Обґрунтовано, що адміністрація закладів освіти повинна розробити довгострокову програму інформатизації та введення в дію системи автоматизації управління освітнім процесом. Розроблено теоретичну та прогностичну модель інформатизації освітнього процесу в підготовці фахівців технічного профілю, котра складена на основі загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на процес інформатизації.

Ключові слова: освіта, навчальні заклади, інноваційні педагогічні технології, підготовка, фахівці технічного профілю.

Використання новітніх досягнень у галузі інноваційних педагогічних технологій для організації освітнього процесу сприяє формуванню операційного стилю мислення здобувачів освіти технічного профілю, котрий забезпечує здатність до здобуття навичок обробки інформації, представлені в текстовому, графічному, табличному вигляді та підвищення рівня загальної та інформаційної культури, необхідної для кращої орієнтації в сучасному інформаційному просторі. Комп’ютерна грамотність фахівців технічного профілю передбачає не тільки вміння вільно працювати на персональному комп’ютері на рівні користувача, а й уміння прогнозувати результати власної діяльності та приймати оптимальні рішення в складних професійних ситуаціях.

Ідея використання інноваційних педагогічних технологій для автоматизації навчального процесу, зокрема професійної підготовки фахівців технічного профілю, набуває все більше прихильників у всьому світі. Ця тенденція пов’язана не лише із запровадженням альтернативного навчального середовища, що спрощує, урізноманітнює, залучає більшу аудиторію, усуває фактор суб’єктивності викладача в оцінюванні результатів навчання, але й підвищує ефективність навчального процесу, спрямовує освітню політику на покращення доступності освіти для споживачів освітніх послуг.

Сучасною тенденцією системи освіти є використання інноваційних педагогічних технологій в організації процесу надання освітніх послуг, адже саме цей підхід є актуальним для освітніх закладів України. Головне та визначальне завдання закладів освіти на сучасному етапі модернізації системи освіти України – пошук форм її інтеграції з наукою та виробництвом, підвищення ролі та відповідальності фахівця, асекурації якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, зокрема, зменшення розриву між рівнем теоретичних знань здобувачів освіти та практичними навичками їх реалізації в процесі фахової діяльності, тому надзвичайно актуальним є дослідження особливостей використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю.

Тематику використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю досліджує незначна кількість науковців. Зокрема, наукові праці В. М. Курепіна, В. С. Синякова, С. В. Найдюка, С. М. Погорелова, С. В. Уса, А. Lytvyn, V. Lytvyn, L. Rudenko, O. Halitsan, Z. Kurliand присвячені аналізу деяких аспектів та особливостей застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю в межах глобалізаційних процесів, які вплинули на генезис, становлення та забезпечення якісної освіти.

Мета роботи – дослідження використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю. Для досягнення мети слід виконати такі завдання: визначити сутність та характерні ознаки інноваційних педагогічних технологій; проаналізувати інноваційні педагогічні технології, які використовуються в навчальному процесі підготовки фахівців технічного профілю; описати модель

інформатизації освітнього процесу в підготовці фахівців технічного профілю. Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Стратегічним завданням сучасної системи освіти в контексті інноваційної інформатизації суспільства є прискорення позитивних перетворень, забезпечення інтелектуальних ресурсів та наукових розробок імплементацією інноваційних технологій у всі сфери людської діяльності. Основним завданням сучасності є формування цілісної комп'ютерної мережі для забезпечення якісної освіти та науки, розробки системи індивідуалізованої освітньої системи на тривалий період, яка базується на інноваційних педагогічних технологіях [1].

Процес реалізації педагогічних інновацій у підготовці фахівців технічного профілю базується на цілеспрямованій зміні, яка включає елементи стійких інновацій у діяльність навчального закладу, ефективно впливаючи на його розвиток та функціонування. Інноваційні педагогічні технології в загально-педагогічному дискурсі трактуються як систематичний метод формування, застосування та визначення всього навчального процесу з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, метою якого є оптимізація форм навчання [2]. У вітчизняній та міжнародній науковій думці існує чимало трактувань інноваційних педагогічних технологій (див. рис. 1).

Інформатизація навчального процесу передбачає імплементацію нових технічних засобів, удосконалення методів та інноваційних педагогічних технологій навчання та залучення до навчального процесу сучасного комп'ютерного та телекомунікаційного обладнання й інноваційних програмних засобів. Впровадження та застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю повинно здійснюватися як дидактично-обґрунтований, науково-організований, керовано-системний процес [8, с. 67]. За таких кондицій стає можливим: реалізувати потужний ІКТ-потенціал для представлення та обробки навчальної інформації, набуття міцних знань, умінь та навичок; ефективно оцінювати результати навчання здобувачів освіти; моделювати навчальні ситуації, які пов'язані з професійною діяльністю технічного профілю; використовувати автоматизовані освітні системи, педагогічні програмні засоби, системи штучного інтелекту, віртуальну реальність; автоматично контролювати технологічні процеси в професійній підготовці фахівців технічного профілю.

Трактування поняття “інноваційні педагогічні технології”	
→	інструмент впливу на розвиток та управління освітнім процесом, призначений для поліпшення координації та контролю над ходом організації освітнього процесу [3, с. 198]
→	процес, який базується на комплексі методів та засобів реалізації операцій збору, реєстрації, передачі, нагромадження й опрацювання інформації з урахуванням програмно-апаратного забезпечення для організації освітнього процесу [4];
→	система методів та прийомів, послідовність реалізації яких забезпечує вирішення проблем навчання та розвитку особистості здобувача освіти, а сама діяльність представлена процесуально, тобто як певна система дій [5, с. 131];
→	програмний продукт, який створили та розвинули викладачі, де результатом інноваційної діяльності викладачів є генерація інноваційних ідей студентами [6];
→	система взаємодії викладачів і студентів на основі психологічних, універсальних, педагогічних, дидактичних та індивідуальних методик, призначених для формування змісту навчання та впровадження інноваційних педагогічних методів та форм відповідно до цілей навчання;
→	система наукового проектування освіти та застосування технологій, які базуються на педагогічних цілях, принципах, змісті, формі та методах навчання та виховання, що забезпечують високу ефективність навчального процесу [7].

Рис. 1. Трактування поняття “інноваційні педагогічні технології”

Джерело: складено на основі джерел: [3–7]

Автоматизовані навчальні системи, мережеве та дистанційне навчання, інтерактивні тренажери є невід'ємною частиною освітніх інноваційних технологій розвинених країн. Доведено, що інноваційні педагогічні технології протегують формуванню інтелекту особистості, спонукають людину до навчання та творчих дій. Освітня підготовка фахівців технічного профілю інноваційними технологіями є значно ефективнішою за традиційні методи, оскільки надає можливість вибрати індивідуальний освітній вектор, регулювати темп навчання, врахувати весь спектр індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Перевага інноваційних педагогічних технологій порівняно з іншими технічними засобами полягає

в тому, що вони є водночас інформаційними, навчальними та моніторинговими засобами. Зростання соціальної ролі інформації в житті суспільства зумовлює необхідність визначення принципів використання інформаційних технологій у професійній освіті [9]. На сучасному етапі відбувається трансформація традиційних методів управління освітнім процесом, де завдяки досягненню інноваційних педагогічних технологій змінюються освітні можливості та схеми реалізації навчального процесу всередині та між університетами [10].

Щоб задовольнити потреби сучасної економіки та ринку праці, освіта повинна виходити за межі традиційного навчання. Нова концепція Education 3.0 повністю зосереджена на здобувачі, що передбачає особисту траєкторію для кожного здобувача освіти та звертає увагу на нові вміння та навички, які здобуваються ними, а не на простих оцінках як доказі того, що якийсь конкретний предмет був засвоєний [11]. Для успішного впровадження концепції Education 3.0 використання інноваційних педагогічних технологій у межах навчального процесу стає не примхою, а необхідністю. На рисунку 2 відображено інноваційні педагогічні технології, які використовуються в навчальному процесі під час підготовки фахівців технічного профілю.

I. Модульні цифрові навчальні середовища. Навчальні заклади та компанії створюють власні інтегровані цифрові модульні навчальні середовища, яскравим прикладом слугує PIES (персоналізована інтегрована освітня система). На сучасному етапі ця система вдосконалюється, врешті-решт вона забезпечить студентів, викладачів, батьків та інших зацікавлених осіб повною функціональністю [13]. За використання PIES роль викладача в особистісно орієнтованій парадигмі Education 3.0 стане ближчою до ролі посередника чи тренера. Викладач обиратиме та розроблятиме засоби навчання для здобувачів освіти у модульних системах. Очікується, що PIES буде вбудованою модульною технологією, яка буде сумісна з усіма аспектами навчального процесу. PIES має відкритий вихідний код, що може збільшити швидкість розповсюдження та впровадження інноваційних педагогічних технологій для перспективи подальшої інтеграції в освітні установи. У майбутньому очікується надання дистанційної підтримки користувачам для навчання впродовж життя.

NGDLE може бути ще одним прикладом модульного цифрового навчального засобу [14]. Технологія була розроблена Фондом Білла та Мелінди Гейтс, яка вивчає розриви, що виникають між сучасними інструментами управління освітнім процесом та цифровим середовищем навчання. Основні критерії для цього середовища включають: взаємодію між користувачами, персоніфікацію, автоматизовану аналітику, консалтинг та освітню оцінку, співпрацю зі сторонніми агентами та універсальний дизайн. Середовище дає змогу створити умови для навчання з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей здобувачів освіти. Однак NGDLE також потребує наявності викладача, який зможе побудувати особисту траєкторію, беручи до уваги особливості слухача, а також контролювати успіхи своїх здобувачів освіти.

II. Масові відкриті онлайн-курси (MOOC) та дистанційна освіта. MOOC – це сучасний освітній проєкт, платформи якого можуть одночасно використовуватися як інструмент, так і як цифрове середовище. Наразі понад 48 мільйонів здобувачів освіти зареєстровано на найпопулярніших світових платформах MOOC [13]. Як зазначають дослідники, незважаючи на очевидні переваги дистанційного електронного навчання для навчальних закладів, а також об'єктивну корисність MOOC для людей з особливими потребами та зручністю використання онлайн-лекцій як альтернативи традиційним підручникам, дистанційна освіта не є ідеальною [15]. Застосування формату онлайн-курсу та формату відеоконференції в дистанційній освіті сприяють появі як переваг, так і недоліків під час підготовки фахівців технічного профілю (див. рис. 3).

Однією з основних проблем MOOC є низький ступінь проходження курсу – лише приблизно 10 % здобувачів освіти проходять курс онлайн-навчання повністю. Обмежувальним фактором для розвитку широкого використання MOOC є відсутність викладача, який керує навчанням, і, як результат, відсутність зворотного зв'язку, необхідного для ефективного навчання. Відсутність мотиваційного фактору на онлайн-курсах призводить до невдалого проходження курсу, а відсутність гнучкості можна вважати мінусом MOOC. Незважаючи на невеликі технічні відмінності між структурою та інтерфейсами платформи, формат усіх відомих наразі платформ MOOC передбачає використання відеолекцій та тестування із множинним вибором у питаннях відкритого та закритого типу. MOOC повністю вбудований у концепцію навчання впродовж життя як платформи для подальшої освіти дорослих.

III. Системи LMS та LCMS. LMS використовуються для організації дистанційного навчання, які реалізуються за допомогою таких програм, як LCMS. Вони використовуються для проєктування, управління та передачі навчальних матеріалів в Інтернеті за умови надання спільного доступу користувачам. LMS створюють єдине навчальне середовище, зручне для вивчення теорії, активних практик та отримання зворотного зв'язку з викладачем. Такі системи також дають можливість викладачам створювати курси у візуальному віртуальному середовищі. Завдяки досить тривалому існуванню та розвитку таких систем існує ціла група успішних LMS, таких як Adobe Captivate Prime, Moodle та Claroline, тощо. За використання систем LMS внесок викладача в процес навчання залишається подібним до внеску традиційної освіти, але сам процес навчання переноситься в цифрове середовище [17].

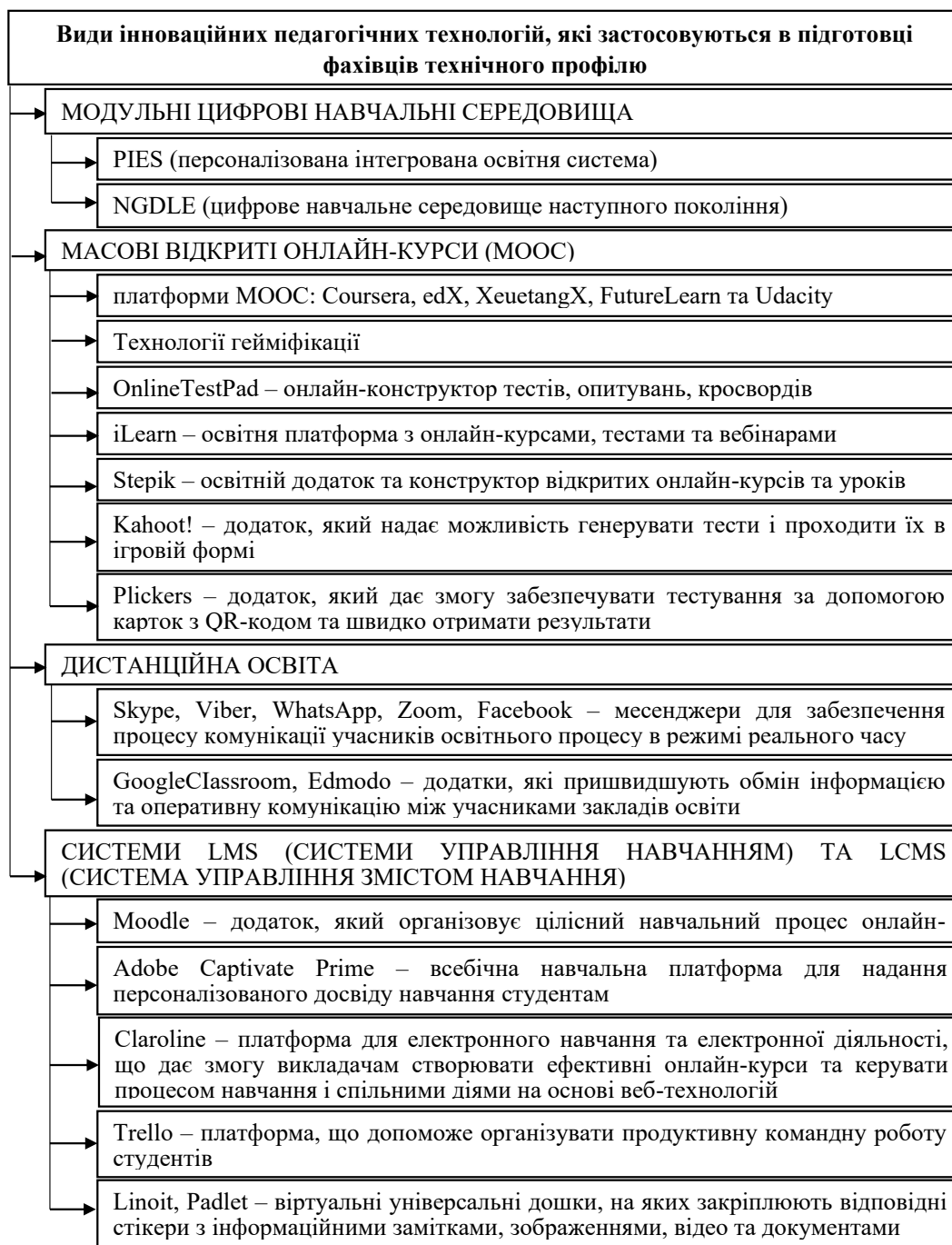


Рис. 2. Види інноваційних педагогічних технологій, які застосовуються в підготовці фахівців технічного профілю
 Джерело: складено на основі джерел: [12, с. 134; 13; 14; 15; 17]

Використання інноваційних педагогічних технологій в управлінні освітнім процесом, поза всяким сумнівом, потребує розвитку інфраструктури університетського освітнього середовища: введення в дію комп’ютерного обладнання, засобів мережевої підтримки, інформаційних терміналів, освітніх і методичних прийомів та технічної підтримки інноваційних педагогічних технологій, а також розробки стратегії оснащення навчальних закладів необхідним навчальним програмним забезпеченням. Інноваційні педагогічні технології мають застосовуватися на всіх циклах навчання. Адміністрація закладів освіти повинна розробити довгострокову програму інформатизації, спрямовану на введення в дію системи автоматизації управління освітнім процесом, що дає змогу підвищити ефективність управління, продуктивність навчання здобувачів освіти завдяки забезпеченню потужних зворотних зв’язків в освітній системі, надає можливості оперативно вносити необхідні корективи у зміст, методи та форми освіти, а також оптимізувати вирішення складних проблем методичного та технічного забезпечення інформатизації під час підготовки фахівців технічного профілю.

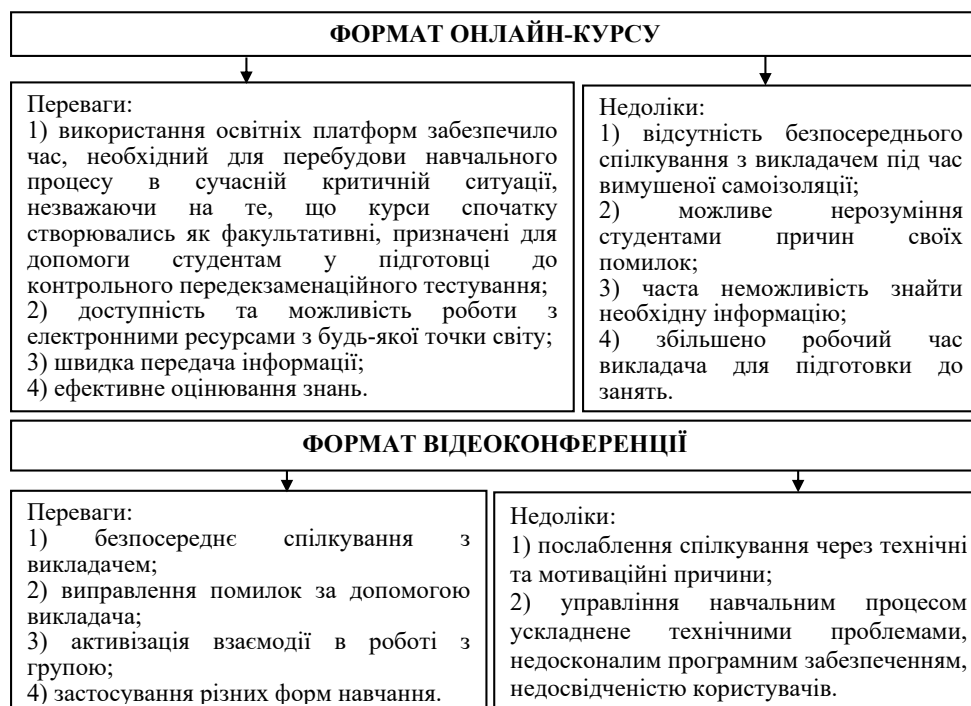


Рис. 3. Формати дистанційної освіти в підготовці фахівців технічного профілю

Джерело: складено на основі джерела: [16]

В умовах, що постійно змінюються, педагоги повинні розробляти та реалізовувати нові освітні програми, які базуються на застосуванні інноваційних педагогічних технологій, котрі враховують останні наукові досягнення, тому викладачі повинні систематично самовдосконалюватися, постійно актуалізувати свої знання, оновлювати методи, організаційні форми та засоби роботи для підготовки фахівців технічного профілю до життєво важливих викликів у майбутній професійній діяльності [18].

Теоретична та прогнозна модель інформатизації освітнього процесу під час підготовки фахівців технічного профілю (див. рис. 4) складена на основі загальнонаукової методології з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на процес інформатизації.

Ця модель асекує взаємопов'язані концептуальні та проектні, процесні та організаційно-технологічні блоки, які координують усі елементи інноваційних педагогічних технологій навчального процесу в підготовці фахівців технічного профілю. Концептуально-конструкторський блок представляє вихідні методологічні та психолого-педагогічні позиції процесу імплементації інноваційних педагогічних технологій. Процесний блок визначає специфічні характеристики діяльності навчальних закладів через кондиції застосування інноваційних педагогічних технологій. Третій блок моделі демонструє матеріально-технічну та навчально-методичну базу інноваційних педагогічних технологій закладу освіти [9].

Отже, імплементація запропонованої моделі сприятиме процесу оптимізації та структуризації навчання шляхом обрання відповідних інноваційних педагогічних технологій та розробки методичного забезпечення освітнього процесу для координації зусиль викладачів під час підготовки фахівців технічного профілю.

Висновки. Отже, використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю сприяє забезпеченню якісного навчального процесу та освіти. Інноваційні педагогічні технології – це інструмент управління, який координує, організовує та контролює навчальний процес. Щоб інноваційні технології діяли найефективніше, необхідно проводити відповідні зміни всієї освітньої системи, котрі повинні включати і вдосконалення організаційної структури закладу освіти, і забезпечення матеріально-технічною та навчально-методичною базою та впровадження процесного та концептуально-конструкторського підходу для якісної підготовки фахівців технічного профілю.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені авторами та запропоновані в статті, можуть бути використані для уникнення перешкод під час використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців технічного профілю. Перспективним напрямом подальших досліджень із цієї проблематики є вдосконалення підготовки фахівців технічного профілю на базі застосування інноваційних педагогічних технологій, що дасть змогу стимулювати освітню сферу та покращить викладацьку діяльність у освітньому інформаційно-технологічному просторі.



Рис. 4. Модель інформатизації освітнього процесу в підготовці фахівців технічного профілю
 Джерело: складено на основі джерела: [9]

Використана література:

1. Fuchs T., Woessmann L. Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. 2005. URL: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf> (дата звернення: 22.10.2021).
2. Leicht A., Heiss J., Byun W. J. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Issues and trends in Education for Sustainable Development. Education on the move. Paris, 2018. 271 p.
3. Найдюк С. В. Використання новітніх інформаційних технологій у процесі прийняття управлінських рішень. *Демократичне врядування*. 2013. Вип. 12. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf (дата звернення: 22.10.2021).
4. Погорелов С. М. Особливості застосування інформаційних технологій в менеджменті та економіці. *Вісник НТУ "ХПІ" (економічні науки)* : зб. наук. пр. Харків : НТУ "ХПІ", 2018. № 19(1295). С. 151–155.

5. Kurliand Z., Halitsan O. Innovative pedagogical technologies in a modern high school: facilitation and vitagene pedagogical technologies of teaching and upbringing students. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*. 2017. № 8. С. 130–135.
6. Farhodovna A., Olimboevich A., Badriddinovich K. Innovative Pedogogical Technologies For Training The Course Of Physics. *The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research*. 2020. vol. 02. pp. 82–91.
7. Rakhimov O. D., Manzarov Y. K., Karshiyev A. E., Sulaymanova S. A. Description of pedagogical technology and problematic teaching technology. *Проблеми Науки*. 2020. № 2(147). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/description-of-pedagogical-technology-and-problematic-teaching-technology> (дата звернення: 22.10.2021).
8. Markauskaitė L. Critical review of research findings on information technology in education. *Informatics in Education*, 2003. vol. 2(1), pp. 65–78.
9. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L. et al. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. 2020. vol. 25. pp. 583–609. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4> (дата звернення: 22.10.2021).
10. Asian Development Bank, Asian Economic Integration Report 2019/2020: Demographic Change, Productivity and the Role of Technology, ADB, Manilla, 2019.
11. Govindasamy M. K., Kwe N. M. Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, 2020, 5(2), 93–112.
12. Курепін В. М., Синякова В. С., Ус С. В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. *Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві: тези доповідей ...*, м. Миколаїв, 18–20 листопада 2020 р. Миколаїв: Миколаївський національний аграрний університет, 2020. С. 132–135.
13. Kupriyanovskij V. P., Sinyagov S. A., Namiot D. E., Dobrynin A. P., Herynh C., Yu K. Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, 2016, 4(4).
14. Brown M., Dehoney J., Millichap N. The next generation digital learning environment. *A Report on Research*. ELI Paper. 2015. URL: <https://library.educause.edu/~/-/media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf> (дата звернення: 21.10.2021).
15. Freitas S. I., Morgan J., Gibson D. Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 2015, 46(3), 455–471.
16. Kokhanovskaya E., Smychkova E., Chai M. Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *SHS Web of Conferences*. 2020, 92. URL: [10.1051/shsconf/20219201020](https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201020) (дата звернення: 21.10.2021).
17. Kalimullina O., Tarman B., Stepanova I. Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021, 8(1), 226–238. URL: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347> (дата звернення: 21.10.2021).
18. Martin W., Gersick A., Nudell H., Culp K. M. An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York. 2002. URL: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report (дата звернення: 21.10.2021).

References:

1. Fuchs, T., Woessmann, L. (2005). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school, available at: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf>
2. Leicht, A., Heiss, J., Byun, W.J. (2018). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Issues and trends in Education for Sustainable Development. Education on the move. Paris, 271 p.
3. Naidiuk, S. V. (2013). Vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pryiniattia upravlynskykh rishen. [The use of the latest information technologies in the process of making management decisions]. *Demokratychnе vriaduvannia*, vol. 12, available at: http://www.lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnik12/fail/Najdjuk.pdf [in Ukrainian].
4. Pohorielov, S. M. (2018). Osoblyvosti zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii v menedzhmenti ta ekonomitsi. [Features of the application of information technology in management and economics]. *Visnyk NTU "KhPI" (ekonomichni nauky): zb. nauk. pr. Kharkiv: NTU "KhPI"*, № 19(1295). pp. 151–155 [in Ukrainian].
5. Kurliand, Z., Halitsan, O. (2017). Innovative pedagogical technologies in a modern high school: facilitation and vitagene pedagogical technologies of teaching and upbringing students. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, vol. 8, pp. 130–135/
6. Farhodovna, A., Olimboevich, A., Badriddinovich, K. (2020). Innovative Pedogogical Technologies For Training The Course Of Physics. *The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research*, vol. 02, pp. 82–91.
7. Rakhimov, O. D., Manzarov, Y. K., Karshiyev, A. E., Sulaymanova, S. A. (2020). Description of pedagogical technology and problematic teaching technology. *Problemy Nauky*. № 2(147), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/description-of-pedagogical-technology-and-problematic-teaching-technology>
8. Markauskaitė, L. (2003). Critical review of research findings on information technology in education. *Informatics in Education*, vol. 2(1), pp. 65–78.
9. Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L. et al. (2020). Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*, vol. 25, pp. 583–609, available at: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4>
10. Asian Development Bank, Asian Economic Integration Report 2019/2020: Demographic Change, Productivity, and the Role of Technology, ADB, Manilla, 2019
11. Govindasamy, M. K., Kwe, N. M. (2020). Scaffolding problem solving in teaching and learning the DPACE Model-A design thinking approach. *Research in Social Sciences & Technology*, vol. 5(2), pp. 93–112.
12. Kurepin, V. M., Syniakova, V. S., Us, S. V. (2020). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na period karantynu. [Organization of the educational process in institutions of professional (vocational) education for the period of quarantine]. *Aktualni problemy zhyttiediialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi: tezy dopovidei ...*, m. Mykolaiv, 18–20 lystopada 2020 r. Mykolaiv: Mykolaivskiy natsionalnyi ahraryni universytet, pp. 132–135 [in Ukrainian].

13. Kupriyanovskij, V. P., Sinyagov, S. A., Namiot, D. E., Dobrynin, A. P., Herynh, C., Yu, K. (2016). Information technologies in the system of universities, science and innovations in the digital economy on the example of Great Britain. *International Journal of Open Information Technologies*, vol. 4(4).
14. Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. A Report on Research. ELI Paper, available at: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf>
15. Freitas, S. I., Morgan, J., Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, vol. 46(3), pp. 455–471.
16. Kokhanovskaya, E., Smychkova, E., Chai, M. (2020). Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. *SHS Web of Conferences*, vol. 92, available at: [10.1051/shsconf/20219201020](https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201020)
17. Kalimullina, O., Tarman, B., Stepanova, I. (2021). Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teachers Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. vol. 8(1), pp. 226–238, available at: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/347>
18. Martin, W., Gersick, A., Nudell, H., Culp, K.M. (2002). An evaluation of Intel teach to the future. Year Two Final Report. September 2002. Center for Children and Technology, New York, available at: https://www.academia.edu/27425031/An_evaluation_of_Intel_Teach_to_the_Future_Year_two_final_report

Vovchasta N. Ya., Semenyshyna I. V., Bairamova O. V. Application of innovative pedagogical technologies in training of technical specialists

The academic paper investigates the features of using innovative pedagogical technologies in the training of technical specialists as one of the important elements in ensuring a quality educational process. The interpretation of the essence of the category “innovative pedagogical technologies” has been analyzed and their main features have been examined. It has been established that educational program of training specialists with application of innovative technologies is much more effective than traditional methods, forasmuch as it provides an opportunity to choose an individual educational vector, regulate the pace of learning, and take into account the entire range of individual characteristics of students. It has been determined that the advantage of innovative pedagogical technologies in comparison with other technical tools lies in the fact that they are at the same time informational, educational and monitoring means. It has been established that the introduction and application of innovative pedagogical technologies in the training of technical specialists should be carried out as a didactical-based, scientifically organized, manageable system process. It has been determined that for the successful implementation of the Education 3.0 concept, the use of innovative pedagogical technologies within the educational process becomes not a whim, but a necessity. The major types of innovative pedagogical technologies used in the training of technical specialists have been analyzed, including as follows: modular digital learning environments, mass open online courses and distance education, as well as LMS and LCMS systems. It has been proved that the use of the online course format and the videoconferencing format in distance education contribute to the emergence of both advantages and disadvantages in the training of technical specialists. It has been substantiated that the administration of educational institutions should develop a long-term program of informatization and implementation of the automation system of educational process. The theoretical and projection model of informatization of educational process in the course of training experts of a technical profile has been developed, which has been made on the basis of the general scientific methodology taking into account the external and internal factors influencing the process of informatization.

Key words: education, educational institutions, innovative pedagogical technologies, training, technical specialists.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ І СЕРВІСІВ

Розглянуто актуальні питання організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання та застосування ІТ-технологій для організації навчання з використанням електронних навчальних платформ і сервісів.

Проведено аналіз необхідності впровадження нових методів та актуалізації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Висвітлено особливості, специфіку та можливості проведення занять в умовах дистанційного навчання з використанням навчальних платформ та електронних сервісів.

Виявлено переваги й недоліки сервісів, можливості їхнього використання під час дистанційної форми, а також визначено особливості, що дають змогу застосовувати нові методи навчання в дистанційному форматі.

Розглянуто можливості взаємодії навчальних платформ між собою або з іншими сервісами дистанційного навчання задля підвищення ефективності навчального процесу та впровадження новітніх методів роботи в онлайн форматі, а також оптимізації методів аудиторної роботи в умовах дистанційного навчання.

Важливим також є той факт, що протягом останніх років задля вирішення проблем з організацією навчання в дистанційному форматі була оптимізована або створена велика кількість програм, платформ та сервісів, що дає змогу значно підвищити ефективність навчального процесу та розширює список можливостей.

Використання новітніх технологій, електронних навчальних платформ та сервісів є оптимальним методом налагодження зв'язків між студентом та викладачем, а також надає можливість проводити заняття не тільки в онлайн форматі, а й в режимі вивчення матеріалу та закріплення його виконанням завдань на електронних навчальних платформах, із подальшою перевіркою та оцінюванням рішень викладачем.

Отже, проблема організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання є актуальною і потребує застосування нових методів та новітніх технологій, що має на меті використання навчальних платформ та електронних сервісів.

Ключові слова: *ІТ-технології, дистанційне навчання, освітній процес, організація та продуктивність навчання із застосуванням навчальних платформ, електронні сервіси, Moodle, Google Classroom.*

Питання застосування ІТ-технологій в умовах дистанційного навчання набуло важливого значення протягом останнього року, оскільки внаслідок складної епідеміологічної ситуації у світі виникла необхідність розвитку програмного забезпечення, використання новітніх технологій та впровадження в освітній процес нових методів навчального процесу.

Одним із напрямів побудови освітнього процесу в умовах дистанційного навчання є використання навчальних платформ в інтернет-мережі: внаслідок ряду модернізацій та впровадження нових методів виникли нові платформи, такі як Trello та Google Classroom, і якщо перший не здобув достатньої популярності й використовується переважно як додаткова платформа для організації занять та відображення матеріалів в особливій формі, то Classroom, своєю чергою, здобув популярність і наразі є найпопулярнішою навчальною платформою.

Також, окрім створення нових навчальних платформ було проведено модернізацію електронних навчальних платформ, що діяли до всесвітньої пандемії, що виникла у зв'язку з поширення коронавірусної інфекції COVID-19, прикладом є Moodle, який, незважаючи на свою довгу історію існування порівняно з іншими, не втрачає популярності, оновлюється та оптимізується завдяки активним діям розробників.

Щодо електронних сервісів для організації освітнього процесу, то прикладами є Prometheus та Ed-Era. На відміну від навчальних платформ, сервіси мають менші можливості щодо контролю виконання та перевірки робіт, проте дають змогу розміщувати текстовий, аудіо- та відео матеріали, посилання, а також розділяти матеріал на теми, створювати завдання, визначати строки виконання та зазначати правильні відповіді.

Отже, на основі цього можна стверджувати, що проблема організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання з використанням навчальних платформ і сервісів є актуальною.

Питання застосування навчальних платформ, сервісів та програмного забезпечення для організації навчального процесу розглядалось багатьма науковцями, зокрема, в монографіях В. В. Ягупова [1], О. О. Андреева [2], В. Гриценка, а також у працях К. Л. Бугайчука [3], Т. В. Батюта [4], Н. О. Каліненко [3], Г. Ю. Яценко [5] та інших вчених.

Мета статті – проаналізувати особливості побудови навчального процесу в умовах дистанційного навчання з використанням навчальних платформ та електронних сервісів, перевірити актуальність цього питання, а також проаналізувати та порівняти навчальні платформи, визначивши їхні переваги, недоліки та можливості, а також доречність їх використання для організації освітнього процесу.

Організація процесу дистанційного навчання передбачає тісний зв'язок із поняттям “інформаційні технології” – це система сукупності методів засвоєння знань і способів діяльності на основі взаємодії викладача,

студента та засобів інформаційно-комунікативних технологій, спрямованих на досягнення результату навчального процесу [6].

Протягом останніх років відбулась низка спроб упровадження новітніх технологій та методів організації дистанційного навчання. Його намагалися комбінувати з денною формою навчання, використовуючи ІТ-технології та програмне забезпечення для проведення конференцій, лекцій та семінарів, запрошуючи до участі осіб, які не могли у визначений час перебувати в аудиторії.

В умовах всесвітньої пандемії питання впровадження нових технологій стало набагато актуальнішим, оскільки внаслідок введення карантинних обмежень та неможливості організації навчального процесу в умовах аудиторного навчання застосування програмного забезпечення, навчальних платформ та електронних сервісів стало нагальним.

Поняття дистанційного навчання отримало нормативно-правове регулювання в межах пункту 1.2 Розділу I “Положення про дистанційне навчання” затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 року: “Дистанційним навчанням називається індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” [7].

Використання комп’ютерних технологій у освітньому процесі на сучасному етапі є актуальним, оскільки надає можливість швидко вирішувати питання в дистанційному форматі та створювати комфортні умови для проведення занять.

У результаті вимушеного переходу на дистанційну форму навчання виникла необхідність впровадження нових форм викладення навчального матеріалу, використання нового програмного забезпечення, навчальних платформ та електронних сервісів для проведення занять та виконання студентами поставлених завдань.

Водночас, дистанційна форма навчання має ряд особливостей, однією з найголовніших є гнучкість навчального процесу, що дає змогу за допомогою використання технічних можливостей програмного забезпечення та динамічного процесу проведення занять та виконання завдань оптимізувати процес навчання студентів.

Завдяки використанню навчальних платформ стає можливим впроваджувати в освітній процес різні види робіт, такі як: виконання індивідуальних занять, самостійних робіт, підготовка студентами презентацій та проєктних робіт, проведення тестувань, модульних робіт, а також письмової частини заліків та іспитів, можливість аналізу лекційного матеріалу та навчальних посібників для вивчення граматики і лексики, організація занять з використання навчальних матеріалів у різних форматах.

Найбільш поширеною навчальною платформою у світі є Moodle –безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Платформа дає змогу використовувати великий спектр можливостей для організації навчання в дистанційному форматі, розміщення навчального матеріалу в межах того чи іншого дистанційного курсу, залежно від навчальної дисципліни та предмету, долучати посилання на інші онлайн-джерела, створювати глосарії (термінологічні словники) в рамках курсів, створення практичних, індивідуальних та самостійних робіт з можливістю завантаження робіт на сервер платформи Moodle навчального закладу, створювати тестові завдання та модульні роботи, встановлювати строки виконання робіт, а також проводити оцінювання.

Також до переваг платформи належать такі: ведення журналу відвідуваності з можливістю організації процесу зарахування додаткових балів за присутність студентів, ведення журналу оцінок із поділом оцінок на модулі, можливість обміну повідомлення між студентами/викладачами, новини курсів, що дають змогу викладачам повідомляти студентів про події в онлайн режимі, а також можливості редагування особистого кабінету, контролюючи строки необхідності виконання робіт та/або проведення занять в рамках календаря подій.

Перед розглядом процедури побудови дистанційного курсу на платформі Moodle слід визначити його поняття: “Дистанційний курс – це розроблена з певним ступенем подробиць покрокова інструкція з освоєння курсу, тобто з досягнення цілей, сформульованих у його описі” [1].

Щодо проєктування навчального курсу, то він передбачає певні етапи та елементи:

1. Розробка електронного навчального курсу (формулювання цілей; визначення знань, на яких ґрунтується вивчення курсу; визначення того, що є результатом вивчення курсу; вибір методів і прийнятних засобів навчання.

2. Технологія навчання за курсом – це модель процесу навчання з точки зору викладача, що передбачає розроблення навчального плану; вивчення тем по електронних матеріалах; підготовка додаткової літератури і тестів для самоперевірки знань; підготовка до виконання практичних завдань, проміжного контролю (тестування) та підсумкового тестування.

3. Визначення складу команди розробників курсу.

4. Розробка структури навчально-методичного комплексу дистанційного курсу: робоча програма; методичні рекомендації щодо вивчення курсу; навчально-методичний посібник; зразок виконання завдання; методичні вказівки щодо виконання курсової роботи; тестові питання для самоконтролю; тестові питання для проміжного контролю; практичні завдання; питання до заліку; питання до іспиту.

5. Вибір інформаційних технологій для створення контенту дистанційних курсів.

Окрім навчальної платформи Moodle, існують інші платформи для організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, однією з таких є Google Classroom.

Платформа Google Classroom – це безкоштовний сервіс для навчальних закладів, що надає можливість організувати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію.

Як у всіх хмарних середовищах, збереження даних користувача відбувається в Інтернеті з можливістю одержувати доступ до них незалежно від часу, пристрою та за бажання зберігати її на жорсткий диск або продовжувати роботу з подальшим збереженням у сервісі Google Drive.

На цій платформі викладач може проводити тестування, контролювати, систематизувати та оцінювати діяльність, переглядати результати виконання завдань, планувати строки виконання завдань, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу.

Основним елементом Google Classroom є групи. Функціонально групи нагадують структурою форуми, оскільки вони надають користувачам можливість легко відправляти повідомлення іншим користувачам. Кожна група автоматично генерує код, за яким студенти згодом зможуть знайти свій курс, також зручним є метод запрошення студентів шляхом введення їхніх електронних адрес.

Особливостями платформи є автоматизація процесу створення та поширення завдань за допомогою Google Docs, можливість сортувати роботи залежно від потреби (всі завдання одночасно, виконання окремого завдання), підтримка зв'язку між студентом та викладачем просто в межах навчальної платформи за допомогою інших додатків від Google. Також надзвичайно важливою є можливість автоматичного зберігання матеріалів групи на Google Drive, можливість налаштування автоматичного процесу перевірки тестових завдань за допомогою сервісу Google Form.

Щодо структури класу, то він поділяється на три підрозділи, завдяки яким відбувається керування навчанням – “Потік”, “Завдання” і “Люди”.

Вкладка “Потік” дає змогу писати повідомлення, ставити завдання перед студентами, вона є основним місцем для обговорень.

Вкладка “Завдання” передбачає необхідність виконання завдань, можливість їх відправити та дізнатись оцінки за виконані роботи.

У вкладці “Люди” можна побачити всіх присутніх онлайн – викладачів та одногрупників [8].

До кожного доданого матеріалу можна застосувати ряд дій та налаштувань: створювати текстовий опис матеріалу, додавати прикріплення та примітки у вигляді файлів та посилань на сторонні джерела, встановлювати терміни виконання робіт, визначати шкалу оцінювання, проводити структурування та сортування за різними вимогами та ознаками.

У випадку додавання нового завдання студентам автоматично приходить повідомлення на електронну адресу, що дає можливість викладачам полегшити поширення інформації, також зручною є функція календаря, що дає можливість студентам відслідковувати терміни виконання завдань.

Провівши аналіз, можна визначити ряд переваг навчальної платформи Google Classroom: можливість індивідуалізації навчального курсу та здатність побудови гнучкого графіку навчання та виконання завдань, зручні інструменти для організації освітнього процесу в дистанційному форматі та взаємодії між учасниками навчального процесу.

Отже, Google Classroom – безкоштовна навчальна платформа від корпорації Google, що дає змогу зручно організувати навчальний процес в умовах дистанційного навчання, використовуючи також можливості інших сервісів.

Висновки. Проблеми організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання з використанням навчальних платформ та сервісів залишається актуальними й зараз і потребують постійної оптимізації та запровадження нових провідних методів навчання з активним впровадженням новітніх ІТ-технологій.

Використання навчальних платформ та електронних сервісів дають змогу оптимізувати навчальний процес та забезпечити комфортні умови організації освітнього процесу.

Використана література:

1. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти : монографія / авт. кол. В. В. Ягупов, Л. М. Петренко, С. Г. Кравець та ін. ; за наук. ред. В. В. Ягупова. Житомир : “Полісся”, 2019. 234 с.
2. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко та ін. ; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. ХНАДУ, Харків : “Міськдрук”, 2013. 212 с.
3. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : НТУ “ХПІ”, 2016. 284 с.
4. Батюга Т. В. Інноваційні освітні технології в контексті євроінтеграції. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1213> (дата звернення: 06.11.2021).
5. Яценко Г. Ю. Комунікативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 ; АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2008. 16 с.
6. Азарова Н. В. Використання інформаційних технологій навчання у вищих юридичних закладах освіти. URL: <http://intkonf.org/azarova-nv-vikoristannya-informatsiynih-tehnologiy-navchannya-u-vischih-yuridichnih-zakladah-osviti/> (дата звернення: 06.11.2021).

7. Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. База даних "Законодавство України". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 06.11.2021).
8. "Google Classroom" – ідеальний ресурс для дистанційної роботи з класом. URL: <https://naurok.com.ua/post/google-classroom-idealny-resurs-dlya-distancijno-roboti-z-klasom> (дата звернення: 06.11.2021).

References:

1. Yahupov V. V., Petrenko L. M., Kravets S. H. and et. (2019). Dystantsiine navchannia v systemi profesiino-tekhnicnoi osvity: monohrafiia. [Distance learning in vocational education systems: a monograph] Zhytomyr: "Polissia" 234 s. [in Ukrainian].
2. Andrieiev O. O., Buhaichuk K. L., Kalinenko N. O. and et. (2013). Pedagogichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia. [Pedagogical aspects of open distance learning] Kharkiv: KhNADU. "Miskdruk" 212 s. [in Ukrainian].
3. Kukharenko V. M., Berezenska S. M., Buhaichuk K. L. and et. (2016). Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia : monohrafiia. [Theory and practice of blended learning: a monograph] Kharkiv: NTU "KhPI". 284 s. [in Ukrainian]
4. Batjuta T. V. Innovacijni osviti tehnologhiji v konteksti jevrointegracij. [Innovative educational technologies in the context of European integration]. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1213>. [in Ukrainian]
5. Yatsenko H. Yu. (2008) Komunikativnist v systemi dystantsiinoho navchannia: factory intensyfikatsii: avtoref. dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.10. [Communicativeness in the distance learning system: factors of intensification:] Kyiv: APN Ukrainy: Instytut vyshchoi osvity. 16 s. [in Ukrainian]
6. Azarova N. V. Viktorystannia informatsyynih tehnologiy navchannia u vischih yuridichnih zakladah osvity. [Use of information technologies of education in higher legal educational institutions] URL: <http://intkonf.org/azarova-nv-vikorystannia-informatsyynih-tehnologiy-navchannia-u-vischih-yuridichnih-zakladah-osvity/> [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro dystantsiine navchannia: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25 kvitnia 2013 r. № 466 [Regulations on distance learning: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine April 25, 2013 № 466] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
8. "Google Classroom" – idealnyi resurs dlia dystantsiinoi roboty z klasom ["Google Classroom" is an ideal resource for working remotely with a class] URL: <https://naurok.com.ua/post/google-classroom-idealny-resurs-dlya-distancijno-roboti-z-klasom> [in Ukrainian].

Haiduchenko A. H. Organization of educational process in the conditions of remote studying with the use of learning platforms and services.

The article highlights topical issues of the organization educational process in terms of remote studying and the use of IT-technologies for learning and using e-learning platforms and services.

The analysis necessity of new methods introduction and actualization of educational process in the conditions of remote studying has been carried out.

The peculiarities, specific features and possibilities of conducting classes in the conditions of remote studying with the use of educational platforms and electronic services have been determined.

The analysis of advantages and disadvantages of services, possibilities of their use during the distance form have been specified, and features that allow to apply new methods of training in the distance format have been defined.

Possibilities of interaction of educational platforms among themselves or with other services of remote studying are aimed at the increase of educational process efficiency and introduction of the latest methods of work in the online format, and optimization of classroom work methods in the conditions of remote stuying have been considered.

It is also very important that in recent years, the problems with the organization of remote studying have been optimized and a large number of programs, platforms and services have been created, which can significantly increase the efficiency of the educational process and expands the list of opportunities.

Using the latest technologies, e-learning platforms and services are the best ways of establishing links between student and teacher; and also allows to conduct classes not only online but also in the mode of learning the material and fixing it with tasks on e-learning platforms with further verification and evaluation of decisions by the teacher.

Thus, the problem of organizing the educational process in terms of remote studying is relevant and requires the use of new methods and new technologies, which aims to use learning platforms and electronic services.

Key words: *information technology, remote studying, educational process, organization and productivity of learning using educational platforms, electronic services, Moodle, Google Classroom.*

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розглядаються результати дослідження формування проєктної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки. Розкривається актуальність дослідження педагогічного проєктування та проєктної діяльності здобувачів освіти. У статті відображено переваги проєктної парадигми педагогіки, компетентнісної моделі навчання. Розкривається проблема формування проєктної компетентності майбутніх викладачів у єдності системного, культурологічного, діяльнісного, студентоцентрованого, особистісно-орієнтованого підходів. У статті запропоновано визначення проєктної компетентності викладача як частини професійно-педагогічної компетентності, що передбачає сукупність певних якостей особистості викладача, високий рівень його професійної підготовленості до проєктної діяльності, що зумовлює прогнозування, цілепокладання, моделювання, програмування та реалізацію проєктної діяльності здобувачів освіти з отриманням відповідних результатів за визначений час та з використанням певних ресурсів. У структурі проєктної компетентності викладача виділяємо три взаємопов'язані компоненти: соціокультурний, психологічний, педагогічний. Розроблено показники трьох рівнів сформованості проєктної компетентності викладачів.

У роботі наводиться технологія формування проєктної компетентності, в якій виділено три модулі: соціокультурний, психологічний та педагогічний. У статті зазначається, що технологія проєктування пропонує вирішення будь-якої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконаних проєктів повинні бути відчутними: якщо в проєкті розглядається теоретична проблема, то вона має бути конкретно вирішена, якщо практична – результат повинен бути готовий до впровадження на практиці. Проведений експеримент підтвердив гіпотезу про позитивний вплив використання проєктних методів навчання в освітньому процесі з метою підвищення рівня професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: майбутні викладачі; здобувачі освіти; проєктна компетентність; компетентність; проєктування; педагогічне проєктування; компетентнісний підхід; soft skills.

Сьогодні, у зв'язку зі змінами, що відбуваються на виробництві, змінюються вимоги до молодого фахівця, крім фахових знань, мають бути сформовані soft skills. Основним завданням вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного, мобільного фахівця, що володіє готовністю до самоосвіти протягом усього життя. Нагальною стає проблема підготовки вчителів, які володіють способами проєктування своєї професійної діяльності. Продуктивна освіта здобувачів освіти можлива тільки за умови високого рівня проєктної компетентності викладачів. Тому вища освіта має успішно виконувати таке важливе завдання щодо підготовки педагогічних кадрів, як формування проєктної компетентності майбутніх освітян.

Виявлена суперечність між значимістю проєктної компетентності викладачів як необхідної складової професійно-педагогічної компетентності сучасного викладача, що зумовлює успішність розвитку соціально активної, інтелектуально-творчої, морально-вихованої особистості здобувача освіти та обмеженістю у практиці сучасної вищої педагогічної освіти науково-обґрунтованих педагогічних технологій.

Застосування методу проєктів у навчальній діяльності здобувачів освіти проаналізовано С. Гончаренком, О. Савченко, О. Фунтіковою. Особливості організації проєктної діяльності здобувачів освіти під час вивчення педагогічних дисциплін розглядає О. Зосименко, яка зазначає, що “в освіті проєкти доцільно розглядати як інноваційну форму організації освітнього середовища, в основі якої лежить самостійна розробка здобувачами освіти значущої проблеми – від ідеї до її практичної реалізації – під гнучким керівництвом викладача”. Питання реалізації проєктної технології навчання знайшли своє відображення в публікаціях американських педагогів: Дж. Дьюї, В. Кіппатрика, Е. Коллінгса, які працювали на початку ХХ століття, та у працях сучасних дослідників: В. Гузєєва, Н. Матяш, Я. Пахомової, Є. Полата, Г. Селевка, І. Сергєєва, І. Чечель; К. Баханова, І. Дичківської, І. Єрмакова, Г. Ісаєвої, О. Любарської, О. Пехоти, О. Пометун, С. Шевцової.

Мета статті полягає в дослідженні теоретичних основ та особливостей застосування проєктних технологій у процесі підготовки викладачів.

Застосування інформаційних технологій у процесі навчання у ЗВО дає можливість активізувати пізнавальну, розумову та творчу діяльність майбутніх викладачів. Інформаційні технології розглядаються з позицій широкого використання в освітньому ЗВО інформаційних засобів та інформаційної продукції навчального призначення, а також сучасних технологій навчання.

Під інформаційним навчально-методичним комплексом передбачено дидактичну систему, в яку з метою створення комфортних умов для педагогічної ефективної багаторівневої інформаційної взаємодії між викладачами та здобувачами освіти інтегруються електронні освітні об'єкти, бази даних та комп'ютерне

середовище, а також сукупність інших дидактичних засобів та методичні матеріали, що забезпечують підтримку освітнього процесу [6].

Однією з технологій під час професійної підготовки може стати технологія проєктного навчання, спрямована на вдосконалення процесу інформаційної підготовки викладачів та підвищення її ефективності, з метою формування значимих для навчальної та професійної діяльності здібностей та якостей особистості майбутніх фахівців.

Істотним призначенням методу проєктів є надання здобувачам освіти потенціалу самостійно здобувати знання під час вирішення практичних завдань або питань, що вимагають інтеграції відомостей з різних предметних областей, сформуванню не тільки загальних, а й професійних компетентностей. Основу проєктної технології становить формування пізнавальних навичок у здобувачів освіти, вміння накопичувати знання, орієнтуючись в інформаційному просторі, виховання власного критичного і творчого розумового процесів.

Технологія проєктного навчання полягає в тому, щоб не лише дати здобувачам освіти знання, а й забезпечити формування та розвиток пізнавальних інтересів та здібностей, творчого мислення, умінь та навичок самостійної розумової праці [5].

Проєктна парадигма інтегрує гуманістичні традиції вітчизняної педагогіки, на основі яких сформувалися суб'єктно-діяльнісні, особистісно-розвиваюча та особистісно-орієнтована парадигми освіти. Водночас вона є комплексом самостійних ідей організації та розвитку освітнього процесу:

- уявлення про людину як про самостійну особистість, що вільно розвивається, володіє властивостями суб'єктивності та суб'єктності;

- визнання основною метою проєктної освіти формування суб'єкта перетворення індивідуальності та форм суспільного життя за допомогою опанування механізмів самопізнання, саморозвитку, самореалізації та усвідомленої творчості;

- проєктна освіта покликана розвивати ціннісно-сміслову сферу особистості за допомогою світоглядного синтезу знання індивідуального та соціального, технологічного та творчого, консервативного та новаторського, гуманітарного та природничого;

- проєктна освіта спрямована на формування гуманістичної позиції особистості у фізичному, соціальному і духовно-моральному просторі відносин себе і свого майбутнього, до навколишнього світу та її майбутнього;

- результатом проєктної освіти є особистість із гуманістичним світоглядом, здатна до ціннісно-сміслового самовизначення у просторі, успадкованого досвіду культурно-історичного розвитку, здатна до повного здійснення задумів життєтворчості шляхом безперервного розширення своїх актуальних меж [3].

Компетентна модель навчання, на думку багатьох науковців, відповідає сучасним вимогам особистості, суспільства й держави до якості професійно-педагогічної освіти. Змістове поняття "компетентність" передбачає здатність людини встановлювати зв'язки між знаннями та реальною ситуацією, здійснювати ухвалення рішень в умовах невизначеності та розроблювати алгоритм дій щодо його реалізації.

Проблема формування проєктної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки розкривається в єдності системного, культурологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів до навчання.

Використання технології проєктного навчання завжди передбачає вирішення майбутніми викладачами кола проблем, розв'язання яких включає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань та умінь із різних предметних областей [4].

Тому, якщо ми говоримо про проєктне навчання, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети (суб'єктом якої є викладач) через детальну розробку проблеми (суб'єктом якої є здобувачі освіти) та її розв'язання, що має завершитися цілком реальним, практичним результатом.

Результати виконаних проєктів, які отримують майбутні викладачі, повинні бути відчутними: якщо розглядається теоретична проблема – це має бути конкретне її вирішення, оформлене в інформаційному продукті, якщо практична – продукт, готовий до споживання. Результатом з позиції викладача є зміна рівня сформованості ключових компетентностей, яких набуває майбутній викладач під час проєктної діяльності.

Проєктну компетентність викладача розглядаємо як частину професійно-педагогічної компетентності, зумовлену сукупністю певних якостей особистості викладача, високим рівнем його професійної підготовленості до проєктної діяльності, що зумовлює прогнозування, цілепокладання, моделювання, програмування та реалізацію проєктної діяльності здобувачів освіти з отриманням відповідних результатів за визначений час та з використанням певних ресурсів. У структурі проєктної компетентності викладача виділяємо три взаємопов'язані компоненти: соціокультурний, психологічний, педагогічний.

Інформаційний компонент технології проєктного навчання розглядається в контексті підготовки майбутніх викладачів, що мають необхідний обсяг інформації, необхідний для виконання професійних функцій. Тому виокремлюємо три етапи формування проєктної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки: мотиваційно-формувальний, компетентісно-формувальний та рефлексивно-оцінний. На мотиваційно-формувальному етапі забезпечується досягнення стійкої сильної мотивації щодо участі у проєктній діяльності здобувачів освіти спільно з викладачами в умовах проблемно-розвивального навчання, формується уявлення про сутність та функції проєктної діяльності, визначаються цілі опанування

технологій проектної діяльності та пізнавальний інтерес до неї. На компетентнісно-формульованому етапі стимулюється відпрацювання здобувачами освіти проектних умінь та реалізація їхнього творчого потенціалу в різних формах самостійної та групової діяльності, що спрямовані на досягнення проектних та професійних цілей. Завдання рефлексивно-оцінного етапу формування проектної компетентності майбутніх викладачів полягає у забезпеченні взаємодії інтелектуальної та особистісної рефлексії.

Нами виділено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного функціонування моделі формування проектної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки, до яких належать створення проектно-розвивального середовища, розробка та впровадження навчально-методичного комплексу, що відповідає цілям та завданням формування проектної компетентності майбутніх викладачів; забезпечення цілісності та безперервності, а також здійснення моніторингу результативності формування проектної компетентності.

Основним методом формування проектної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійного навчання є метод педагогічного проектування. Під час формування проектної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної освіти використали проектування різних компонентів цілісного педагогічного процесу: моделювання конкретних педагогічних ситуацій із елементами ігрових технологій; створення творчих лабораторій з метою розробки педагогічних концепцій та систем; організація дискусій за підсумками роботи творчих лабораторій у режимі “круглого столу” з метою стимулювання у здобувачів освіти пізнавального інтересу, формування стійкої мотивації до успіху в проектній діяльності, навичок публічного виступу, захисту своєї позиції; проектування індивідуальної бесіди зі здобувачем освіти з подальшим обговоренням у формі рольової гри. Застосування проектного методу для цілеспрямованого формування проектної компетентності викладачів дає можливість розвиватися самостійності, ініціативності, гнучкості, здатності приймати відповідальні рішення, готовності до змін, умінні планувати та керувати часом, адаптивності [2].

Навчання майбутніх викладачів відбуватиметься не тільки в процесі оволодіння теоретичними та практичними знаннями та вміннями шляхом виконання різних вправ, а й у можливості самовираження особистості у процесі виконання творчого проекту. Проблема застосування методу проектів під час опанування майбутніми викладачами прийомів творчої проектної діяльності важлива для саморозвитку їхньої особистості, набуття нею нових властивостей та якостей, через створення творчого проекту за безпосередньої взаємодії викладача та здобувачів освіти. Результатом навчальної діяльності буде не лише підвищення індивідуальної активності, вдосконалення її як особистості, а й створення готового проекту. Так само не варто забувати, що мало знати теорію, потрібно вміти використовувати її практично, водночас важливо допомагати здобувачам освіти, опановувати найбільш продуктивні методи створення проекту.

На заняттях потрібно привчати думати та діяти самостійно, а під час навчання новим прийомом необхідно використовувати технологічні карти, електронні презентації та відео-уроки. Бажано частіше показувати здобувачам освіти перспективи навчання: майстер-класи провідних фахівців, педагогів-новаторів, готові проекти, методики та можливість їх застосування.

У процесі навчання слід звертати увагу на індивідуальні особливості кожного здобувача освіти (студентоцентризований підхід) – майбутнього викладача, а у випадку створення групових робіт об'єднувати їх у диференційовані підгрупи. Пропонуючи новий проект, слід враховувати уподобання студентів, їхні інтереси та захоплення, щоб кожен новий проект не тільки оцінювався за відповідною шкалою, а й приносив задоволення у процесі створення, користь при подальшому його застосуванні. Після закінчення проекту не слід забувати заохочувати здобувачів освіти у дослідницькій діяльності в майбутньому [1].

Застосування в комплексі технології проектного навчання та інформаційних технологій веде до змін позиції викладача. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної, дослідницької діяльності здобувачів освіти, які використовують комп'ютер для вирішення цих проблем.

Проектна компетентність викладача як інтегральна характеристика особистості визначає спрямованість проектних методик у педагогічній діяльності. Основою для диференціації рівнів проектної компетентності викладача є сукупність таких показників, як: рівень інтелектуального розвитку, необхідна система знань із різних галузей; рівень ціннісної свідомості, необхідний для здійснення свідомого вибору суспільних і особистісних цінностей, побудови на їх основі стійкої індивідуальної системи орієнтацій, що виконують мотивацію та саморегуляцію поведінки та діяльності.

Висновки. Таким чином, технології проектного навчання та інформаційні технології сприяють продуктивному засвоєнню знань, зацікавлюють здобувачів освіти, оскільки дають можливість висловлення власної позиції та підвищують творчий потенціал особистості. Інформаційні технології та технологія проектного навчання відіграють провідну роль у застосуванні дидактичного комплексу в умовах професійної підготовки майбутніх викладачів. Проектні технології передбачають систему самостійної, узгодженої, комплексної, комунікативно-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення практичного результату – проекту, який сприяє з одного боку, використанню різноманітних методів, а з іншого – інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвиває здатність до самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього викладача.

Використана література:

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. *Початкова школа*. 2003. № 6. С. 58–59; № 7. С. 59–62.
2. Довбенко Т. Метод проєктів в історії шкільництва. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 47–52.
3. Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. *Завуч*, № 13(271). Травень, 2006. С. 12–14.
4. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
5. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проєктування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
6. Соснова М. А. Інформаційно-комунікаційні технології як складова сучасного інтерактивного навчання. *Вища освіта України*. 2014. Вип. 2. С. 93–98.

References:

1. Bashynska T. (2003) Proektualna diialnist – osnova vzaiemodii vchytelia ta uchniv. [Design activity is the basis of interaction between teacher and students] *Pochatkova shkola*. № 6. S. 58–59; № 7. S. 59–62. [in Ukrainian]
2. Dovbenko T. (2005) Metod proektiv v istorii shkilnytstva. [The project method in the history of schools] *Shliakh osvity*. № 2. S. 47–52. [in Ukrainian]
3. Melashenko K. M. (2006) Tekhnolohiia proektnoho navchannia. [Project learning technology] *Zavuch*, № 13(271). S. 12–14. [in Ukrainian]
4. Osvitni tekhnolohii [Educational technologies] / O.M. Pekhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Liubarska ta in.; za zah. red. O. M. Piekhoty]. (2004) Kyiv : A.S.K. 256 s. [in Ukrainian]
5. Podobiedova T. Yu. (2005) Pidhotovka maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profilu do pedahohichnoho proektuvannia [Preparing future humanities teachers for pedagogical design]. *Luhansk*. 20 s. [in Ukrainian]
6. Sosnova M. A. (2014) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak skladova suchasnoho interaktyvnoho navchannia. [Information and communication technologies as a component of modern interactive learning] *Vyshcha osvita Ukrainy*. Vyp. 2. S. 93–98. [in Ukrainian]

Glyanenko K. A. Information technologies during the formation of project competence in the process of professional training of future teachers

The article discusses the results of a study of the formation of project competence of future teachers in the process of professional training. Reveals the relevance of the study of pedagogical design and project activities of applicants for education. The article reflects the advantages of the design paradigm of pedagogy, the competence-based learning model. The problem of the formation of the project competence of future teachers in the unity of the systemic, culturological, activity-oriented, student-centered, personality-oriented approaches is revealed. The article proposes a definition of the project competence of a teacher as a part of professional and pedagogical competence, which presupposes a combination of certain qualities of the teacher's personality, a high level of his professional readiness for project activities, which leads to forecasting, goal-setting, modeling, programming and implementation of project activities of applicants for education with obtaining appropriate results for certain time and using certain resources. In the structure of the teacher's project competence, we distinguish three interrelated components: socio-cultural, psychological, pedagogical. Indicators of three levels of formation of project competence of teachers have been developed.

The article provides a technology for the formation of project competence, in which three modules are distinguished: socio-cultural, psychological and pedagogical. The article notes that design technology offers a solution to any problem, which involves, on the one hand, the use of various methods, teaching aids, and on the other, the integration of knowledge and skills from different fields of science, technology, and creativity. The results of completed projects should be tangible: if it is a theoretical problem, then it is concretely solved, if it is practical, it is an appropriate result, ready for implementation in practice. The experiment carried out confirmed the hypothesis about the positive impact of the use of project-based teaching methods in the educational process in order to improve the professional training of applicants for higher education.

Key words: future teachers; students; project competence; competence; designing; pedagogical design; competency approach; soft skills.

ФІДБЕК У СИСТЕМІ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Наукова стаття розкриває теоретичні особливості визначення поняття “фідбек” у системі освіти, окреслює перспективи та проблеми функціонування фідбеку в навчальному процесі. Базуючись на детальному дослідженні наукових доробок вітчизняних на зарубіжних учених, аналізі науково-методичної літератури з визначеної проблематики, автори надають визначення поняття “фідбек”, розкривають особливості фідбеку в навчальному процесі, аналізують види, фокус та функції зворотного зв'язку. У статті наведено аналіз результатів опитування 90 освітян Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та вчителів початкових і середніх загальноосвітніх шкіл Мелітополя та Мелітопольського району Запорізької області. Анкетування було проведене за допомогою Google-форми. У статті надається детальний аналіз відповідей респондентів щодо видів фідбеку, які преважують у їхній педагогічній діяльності, його фокусу та функцій, а також технологій та ресурсів, які респонденти використовують для надання фідбеку в навчальному процесі. Так, більшість педагогів сприймають зворотний зв'язок у навчанні через його пряме значення, як інформацію про власну реакцію на виконання завдання учнем або студентом, що використовується як основа для вдосконалення. Згідно з результатами дослідження, вчителі надають перевагу усному відгуку. Автори роблять висновок, що зворотний зв'язок має бути конструктивним і орієнтованим на досягнення учнів, та окреслюють подальші перспективи дослідження, які включають підвищення обізнаності вчителів щодо надання фідбеку через тренінги та факультативні курси в педагогічних університетах, визначення стратегій надання зворотного зв'язку в режимі онлайн. Результати дослідження закладають основу для подальшого дослідження фідбеку як невід'ємної частини навчання та викладання.

Ключові слова: конструктивний фідбек, здобувачі освіти, види фідбеку, фокус та функції фідбеку, якість освіти, професійний розвиток, викладачі ЗВО, вчителі шкіл.

Упродовж останніх років освіта України зазнає значних викликів, пов'язаних із реформуванням усіх її сфер, підтриманням безперервності освітнього процесу та його цифровізації, необхідністю запровадження дистанційного навчання, забезпеченням його якості в умовах карантинних обмежень, запроваджених через пандемію COVID-19, спричинену коронавірусною хворобою SARS-COV-2. Зазначені виклики, своєю чергою, спричиняють рух від традиційного навчання в бік студентоцентрованого освітнього середовища. Цей процес зумовлює пошук ефективних способів оцінювання набутих компетентностей тих, хто навчається, підвищення їхньої активності, відповідальності, саморегуляції, мотивації до отримання знань, покращення загальної якості освіти, застосування дієвих інструментів взаємодії в системі “викладач/учитель – здобувач освіти”. Одним із таких інструментів осучаснення освітнього процесу є використання фідбеку.

Як свідчить аналіз зарубіжних досліджень і публікацій з цієї тематики, вивченню проблеми надання/отримання фідбеку в системі освіти присвячена солідна кількість наукових праць. Так, P. Binu, A. Su Bergil, J. Hattie, M. Henderson, L. Mandouit, D. Nicol, C. Nyiramana, M. Ovando, S. Quinton, T. Smallbone, H. Timperley, E. du Toit розглядали фідбек як інструмент підвищення якості навчання та розвитку саморегуляції тих, хто навчається; S. Ansari, J. Archer, G. Hardavella, N. Mandhane, S. Shrivastava вивчали роль фідбеку для підвищення якості медичної освіти; C. Evans, Md. Mamoon-Al-Bashir аналізували можливість надання фідбеку з метою розвитку педагогічної майстерності викладачів у закладах вищої освіти; A. González, V. Kim описували використання фідбеку під час електронного навчання (e-learning); D. Carless, D. Boud, Ch. Masantiah схарактеризували особливості сприйняття фідбеку тими, хто навчається.

Водночас, на відміну від зарубіжних досліджень, прослідковуємо зовсім невелику кількість робіт вітчизняних учених, присвячених окресленій проблемі (І. Барабашова, М. Золочевська, О. Коренев, О. Лук'яненко, Н. Олійник). Тому виникає певна суперечність між необхідністю застосування якісного фідбеку як у традиційному, так і в електронному навчанні та недостатньою розробленістю специфіки його використання з точки зору вітчизняної педагогіки, що й зумовило **мету дослідження** – дослідити особливості сприйняття фідбеку викладачами університету та вчителями початкових і середніх загальноосвітніх шкіл. Під час дослідження автори поставили перед собою завдання проаналізувати науково-методичну літературу з визначеної проблематики, надати визначення, розкрити особливості, описати види фідбеку, його фокус та функції, а також дослідити досвід використання фідбеку в навчальному процесі учасниками проведеного опитування.

Фідбек є невід'ємною складовою навчального процесу. Значні напрацювання в питаннях теоретичного вивчення фідбеку призвели до формулювання таких його дефініцій: 1) “інформування учня про його навчання” [2, с. 232]; 2) “триєдина комбінація основних дій, які забезпечують продуктивну взаємодію студентів і викладача: спостереження, обговорення і зворотний зв'язок” [4, с. 218]; 3) “зауваження, виправлення, коментарі, а також інформація, що надаються тим, хто навчається, у вигляді оціночної реакції вчителя на виконання ними будь-якого навчального завдання” [1, с. 137]; 4) “інформація, яку учні отримують у відповідь

на певні дії в процесі освіти, та яка співвідноситься з процесами та результатами навчання та виховання” [3, с. 125]; 5) “інформація, яка надається адресантом (вчителем, однолітками, батьками, самим собою) щодо аспектів власної діяльності або розуміння матеріалу” [8, с. 81].

Інші дослідники наголошують на тому, що фідбек, з одного боку, допомагає тим, хто навчається, отримати різноманітну інформацію про себе своїми очима та очима інших [5, с. 37], зрозуміти її і використовувати для покращення власних результатів і стратегій навчання та підвищення мотивації [7, с. 1316]. З іншого боку, отриманий учителем фідбек є цінним інструментом особистісного зростання та потужним стимулом для роздумів, оскільки саме відгуки здобувачів освіти спрямовують діяльність учителя, роблять її більш ефективною, визначають напрями для майбутнього професійного вдосконалення [10, с. 755].

Отже, фідбек є важливим компонентом успішного навчання, оскільки інформація, отримана на його основі, спрямовує і покращує діяльність як учителя, так і учнів, допомагаючи зменшити розрив між наявними поточними та бажаними результатами навчання. Зауважимо, однак, що фідбек відіграє мотивуючу і стимулюючу роль тільки за умови, якщо він наданий позитивно і сприймається конструктивно, тобто: коментарі викладача/вчителя надані вчасно, не є цілком негативними (супроводжуються похвалою, заохоченням) і стосуються результатів діяльності, а не особистості студента/учня, а здобувачі освіти добре розуміють, що від них очікують, здатні порівняти свій фактичний рівень навчальних досягнень із передбачуваним рівнем/стандартом та ідентифікувати наявний між ними розрив, вживають активних заходів щодо усунення цього розриву. Саме тоді фідбек стає конструктивним.

Серед інших видів фідбеку виділяють вербальний і невербальний, негайний і відкладений, усний і письмовий, формальний і неформальний, формуючий і підсумковий, індивідуальний і груповий, традиційний і електронний, позитивний і негативний, наданий однолітками фідбек і фідбек, наданий самому собі.

Таким чином, можна різноманітнити навчальний процес, надаючи різні види фідбеку, але при цьому важливо не забувати про його фокус. Коли вчитель робить фокусом фідбеку досягнутий прогрес, а не допущені помилки, в учнів виникає відчуття задоволення, впевненості у власних силах, прагнення досягти нових успіхів, що і є підґрунтям для розвитку саморегуляції [6, с. 9]. Здатність здобувачів освіти до саморегуляції, своєю чергою, передбачає вміння контролювати і активно управляти власним навчанням, самостійно й адекватно оцінювати себе, виправляти власні помилки, співвідносити цілі навчання з досягнутими результатами [11, с. 34].

Процес надання/отримання фідбеку завжди має двосторонній характер, адже його ефективність залежить як від викладача/вчителя, так і від здобувача освіти і може бути знижена внаслідок наявності таких бар'єрів: узагальненість і відсутність конкретики в наданні фідбеку; відсутність порад щодо подальшого вдосконалення результатів з боку вчителя; відсутність поваги до джерела фідбеку; страх зіпсувати дружні стосунки з колегами/учнями/вчителем/однолітками, засмутити їх; захисна поведінка/опір під час отримання фідбеку; невеликий час, місце або простір, де було надано фідбек; нестача впевненості в реципієнта або його особисте негативне ставлення до джерела фідбеку [9, с. 330].

Підсумовуючи сказане вище, доходимо висновку, що, незважаючи на перераховані бар'єри, фідбек є беззаперечно цінним інструментом підвищення якості сучасної освіти, а дослідження сприйняття фідбеку педагогами відіграє важливу практичну значущість.

Для наукового підтвердження теоретичних даних було проведено анкетування (за допомогою Google-форми) серед учителів початкової та середньої загальноосвітніх шкіл, а також викладачів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького м. Мелітополя та Мелітопольського району Запорізької області. Метою опитування було виявити той факт, як освітяни сприймають та інтерпретують поняття “фідбек” (зворотний зв'язок), встановити превалюючий тип фідбеку в педагогічній практиці учасників опитування.

Загальна вибірка респондентів налічує 90 осіб, серед яких 64,4 % – викладачі університетів, а 35,6 % – вчителі початкової та середньої загальноосвітніх шкіл. Необхідно зазначити, що для нашого дослідження предмет, який викладається, не є важливою інформацією, оскільки специфіка дисципліни не впливає на тип і якість фідбеку.

Одним із найважливіших дослідницьких запитань у нашому опитуванні було таке: “Як Ви розумієте поняття “фідбек?”. Нижче наведено деякі відповіді вчителів та викладачів на це запитання, які подаються як пряма мова:

- “Фідбек є формою заохочення учнів, завдяки якому можна вирішити деякі навчальні проблеми. Фідбек може вказати учням на їхні помилки, привернути їхню увагу до тих сфер знань, які потребують покращення. Завдяки фідбеку можна знайти рішення проблеми та мотивувати учнів рухатися далі у навчанні”.

- “Фідбек – це своєрідна оцінка, яка передбачає наявність деяких коментарів чи корегування діяльності учня, якщо це необхідно”.

- “Фідбек – це відповідь на певну реакцію, дію чи подію”.

- “Фідбек – це критичний коментар”.

- “У контексті навчання я розумію фідбек як двостороннє спілкування між учнями та вчителем”.

- “Фідбек – це відповідь на результати навчальної діяльності учнів чи неформальне спілкування з ними”.

- “Це функціонування будь-якої системи та її вплив на характер її подальшого функціонування”.

- “Фідбек дає учням можливість зрозуміти, наскільки добре вони виконали завдання. Вчитель також може отримати зворотній зв’язок від учнів, поставивши певні запитання”.
- “Це спогад, перегляд, узагальнення, аналіз”.

Аналіз відповідей учителів та викладачів на це відкрите запитання дає змогу зробити висновок, що педагоги сприймають фідбек у навчанні через його пряме значення, тобто як інформацію про реакцію на виконання завдання учнем, яка виступає стимулом для подальшого вдосконалення. Надаючи дефініцію поняття “фідбек”, учителі зазвичай використовують такі синоніми, як реакція, коментар, відповідь, вплив, спілкування та запитання.

Досить цікавим та змістовним запитанням анкети виявилось наведене нижче: “Як часто Ви надаєте фідбек своїм учням (студентам)?” Узагальнені результати відповідей представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати відповідей учителів та викладачів на запитання
“Як часто Ви надаєте фідбек своїм учням (студентам)?”**

Завжди	Часто	Час від часу	Рідко	Ніколи
38,9 %	32,2 %	24,4 %	3 %	1,5 %

З таблиці видно, що переважна більшість педагогів систематично надають фідбек своїм учням/студентам, але необхідно підкреслити, що є частка освітян, які взагалі не звертаються до фідбеку у власній професійній діяльності. Такі результати можна пояснити декількома причинами. По-перше, ці вчителі можуть бути взагалі не ознайомлені з поняттям “фідбек”, можуть бути знайомі, але не володіють ефективними техніками надання зворотного зв’язку учням. По-друге, ця частка вчителів може гіпотетично вважати фідбек неефективним педагогічним явищем, яке вимагає часу.

Важливим аспектом дослідження було виявлення рівня поінформованості педагогів щодо наявних видів фідбеку. Переважна більшість респондентів, відповідаючи на питання: “Які види фідбеку Ви знаєте?”, вказали усний, письмовий, груповий та індивідуальний фідбек. Найменша частка педагогів вказали на невербальний фідбек. Такі результати досить чітко корелюють із відповідями вчителів та викладачів, які вони надали на запитання “Які види фідбеку Ви використовуєте у своїй педагогічній практиці?”. Аналіз отриманих даних показав, що більшість респондентів надає перевагу усному фідбеку (87,8 %). На нашу думку, такий результат є прогнозованим, оскільки вчителі звикли надавати учням усні коментарі щодо різних аспектів навчального процесу та навчальних досягнень. Окрім того, усний фідбек не забирає багато часу та не вимагає від педагога додаткових зусиль та наявності певних ресурсів. Так, 53,3 % респондентів переважно надають груповий фідбек, 50 % покладаються на ефективність письмового зворотного зв’язку, 47,8 % використовують індивідуальний фідбек для кожного окремого учня. Практично однакова відсоткова частка респондентів назвали face-to-face і онлайн-фідбек – 33,3 % та 32,2 % відповідно. Найменша кількість учителів користується у своїй професійній діяльності неформальним (18,9 %) та формальним (12,2 %) фідбеком.

Відповідаючи на запитання “Як ваші учні реагують на фідбек?”, більшість викладачів (58,9 %) підкреслили, що реакція учнів/студентів на зворотний зв’язок є переважно позитивною. Одне із запитань в опитуванні стосувалося фокусу фідбеку, який вчителі надають учням. Фідбек 84,4 % учителів був зосереджений на результатах навчання, а 46,7 % учасників опитування обрали фокусом свого зворотного зв’язку процес навчальної діяльності. Рівний відсоток викладачів сказали, що фокусом їхнього фідбеку є поведінка учня (25,6 %) та особистість учня (25,6 %).

Такі результати дають нам додаткову інформацію для роздумів, оскільки дуже важливо перенести фокус зворотного зв’язку з особистості учня на його діяльність, результативність виконаної роботи чи результати навчання. Тому вчителі повинні знати, що фідбек, який сфокусований на особистості учня, може мати шкідливі наслідки для психічного здоров’я учня, зіпсувати добрі стосунки з учителем або навіть стати причиною несприятливої атмосфери в групі. Щодо функцій зворотного зв’язку, то відповіді були такими: зворотний зв’язок підвищує мотивацію до навчання (74,4 %), покращує досягнення результатів навчання (58,9 %), створює сприятливу атмосферу на уроці (53,3 %), допомагає учням заповнити навчальні “прогалини” (1,1 %), підказує вчителю, чи досягнута мета уроку (1,1 %), сприяє встановленню емоційного контакту між учителем та учнем (1,1 %). Таким чином, фідбек надає вчителю інформацію про рівень сформованості навичок, умінь та компетентностей учня, дає уявлення про місце учня в навчальному процесі та деякі ідеї щодо того, куди рухатися в довгостроковій перспективі.

Висновки. Результати аналізу експериментальних даних підтвердили існування нагальної потреби чіткого розуміння вчителями/викладачами того факту, що фідбек є важливим для навчання та викладання. Отже, можемо констатувати, що фідбек підвищує впевненість та самосвідомість учня, стимулює мотивацію до навчання. Виконуючи цю роль у процесі навчання, фідбек стає невід’ємною частиною самого навчання. З іншого боку, учень може отримати користь лише від ефективного зворотного зв’язку, оскільки неконструктивний фідбек від вчителя чи однолітків може спричинити психологічні проблеми та демотивувати учня щодо досягнення результатів навчання. Таким чином, педагоги повинні знати, що таке зворотний зв’язок, які способи надання фідбеку існують, які види фідбеку є ефективними. Конструктивний зворотний зв’язок

має бути зосереджений не на особистості учня, а на досягнутих позитивних результатах і тій діяльності учня, яка була успішною й потребує продовження. Більш того, вчителі повинні бути обізнані з відповідними стратегіями та прийомами надання фідбеку.

Результати нашого опитування довели необхідність підвищення обізнаності вчителів щодо фідбеку, і цю роботу можна проводити у декількох напрямках, а саме: для майбутніх учителів – запровадити факультативний курс, який стосується особливостей надання фідбеку; для освітян, які вже працюють за фахом – розробити тренінгові програми з цієї тематики в межах підвищення кваліфікації.

Подальші перспективи дослідження включають аналіз найбільш ефективних типів зворотного зв'язку в педагогічній практиці, а також розгляд особливостей використання е-фідбеку як дієвого інструменту онлайн-навчання та викладання.

Використана література:

1. Барабашева И. В. Feedback как средство развития мотивации к изучению иностранного языка. *Вестник ТГПУ*. 2017. № 6(183). С. 135–140. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-6-135-140.
2. Золочевська М. В. Зворотний зв'язок у навчальних курсах на платформах МВОК. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 230–237. DOI: 10.28925/2414-0325.2017.3.230f37.
3. Корнев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema. Rema*. 2018. № 2. С. 112–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obschenii/viewer>.
4. Олійник Н. Ю. Зворотний зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 215–225. DOI: 10.28925/2414-0325.2016.f2.215-25.
5. Akkuzu N. The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 39. № 3. P. 36–66. DOI:10.14221/ajte.2014v39n3.3.
6. Binu M. The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*. 2020. Vol. 5. № 4. P. 7–11. URL: https://www.researchgate.net/publication/341001451_The_role_of_feedback_in_classroom_instruction.
7. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. № 8. P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.
8. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. № 1. P. 81–112. URL: <https://www.jstor.org/stable/4624888>.
9. Hardavella G., Aamli-Gaagnat A., Saad N., Rousalova I., Sreter K. B. How to give and receive feedback effectively. *Breathe (Sheff)*. 2017. Vol. 13. № 4. P. 327–333. DOI: 10.1183/20734735.009917.
10. Mandouit L. Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*. 2018. Vol. 26. № 5. P. 755–769. DOI: 10.1080/09650792.2018.1426470.
11. du Toit E. Constructive Feedback as a Learning Tool to Enhance Students' Self-Regulation and Performance in Higher Education. *Perspectives in Education*. 2012. Vol. 30. № 2. P. 32–40.

References:

1. Barabasheva I. V. (2017). Feedback kak sredstvo razvitiya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyika [Feedback as a means of development of motivation for foreign language learning]. *Vestnik TGPU*. № 6(183). S. 135–140. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-6-135-140. [in Russian]
2. Zolochevska M. V. (2017). Zvorotnyi zviazok u navchalnykh kursakh na platformakh MVOK [Feedback in training courses on MOOC platforms]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. № 3. S. 230–237. DOI: 10.28925/2414-0325.2017.3.230f37. [in Ukrainian]
3. Korenev A. A. (2018). Obratnaya svyaz v obuchenii i pedagogicheskom obschenii [Feedback in teaching and pedagogical communication]. *Rhema. Rema*. № 2. S. 112–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obschenii/viewer>. [in Russian]
4. Oliinyk N. Yu. (2016). Zvorotnyi zviazok u elektronnomu navchanni yak pedahohichna problema. *Vidkryte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu* [Feedback in e-learning as a pedagogical problem]. № 2. S. 215–225. DOI: 10.28925/2414-0325.2016.f2.215-25. [in Ukrainian]
5. Akkuzu N. (2014). The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 39. № 3. P. 36–66. DOI:10.14221/ajte.2014v39n3.3.
6. Binu M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*. Vol. 5. № 4. P. 7–11. URL: https://www.researchgate.net/publication/341001451_The_role_of_feedback_in_classroom_instruction.
7. Carless D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. № 8. P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.
8. Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77. № 1. P. 81–112. URL: <https://www.jstor.org/stable/4624888>.
9. Hardavella G., Aamli-Gaagnat A., Saad N., Rousalova I., Sreter K. B. (2017). How to give and receive feedback effectively. *Breathe (Sheff)*. Vol. 13. № 4. P. 327–333. DOI: 10.1183/20734735.009917.
10. Mandouit L. (2018). Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*. Vol. 26. № 5. P. 755–769. DOI: 10.1080/09650792.2018.1426470.
11. du Toit E. (2012). Constructive Feedback as a Learning Tool to Enhance Students' Self-Regulation and Performance in Higher Education. *Perspectives in Education*. Vol. 30. № 2. P. 32–40.

Goncharova O. A., Maslova A. V. Feedback in education: problems and prospects.

The article gives theoretical grounding in defining the notion of “feedback” in educational sphere, outlines the problems and prospects of feedback functioning in the educational process. Taking into account a detailed study of domestic and foreign scientist's achievements on the problem, the authors of the article give definition of the term “feedback”, reveal its features in teaching and learning, analyze the types, focus and functions of feedback. The article discusses the results of a short survey

of 90 educators from Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University and teachers of primary and secondary schools of Melitopol and Melitopol region. The survey was conducted with the help of a Google form. A detailed analysis of educators' responses is given. It discusses the types of feedback prevailing in teaching, focus and functions of feedback, as well as technologies and resources that respondents use in order to provide feedback in educational environment. Most educators perceive feedback in teaching through its direct meaning. They describe it as information about their own reactions to their students' task performance which is used to improve and stimulate teaching and learning process. Oral feedback is preferable among teachers as far as they have got accustomed to it. The authors conclude that feedback should be constructive with a focus on student achievement. Further perspectives of the research imply raising teachers' awareness of feedback through additional trainings and elective courses in pedagogical universities. Provided suggestions emphasize the need to use e-feedback techniques in teaching/learning online. Finally, the research results prove that feedback is indispensable in bringing about professional development and overall learning improvement.

Key words: constructive feedback, students, types of feedback, focus and functions of feedback, education quality, professional development, University teachers, school teachers.

УДК 378.091.12:159

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.09>

Грицаєнко Л. М.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ

Розглядається питання формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення риторики. У роботі обґрунтовано актуальність цього питання. Міністерство освіти і науки України одним із першочергових завдань на сучасному етапі визначає розвиток цифрових технологій, про що вказано в проєкті МОНУ Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та активне їх упровадження в процес навчання в період пандемії COVID-19 є об'єктивними чинниками необхідності набуття студентами цифрової компетентності. Сьогодні здобувачі вищої освіти, а завтра майбутні педагоги стануть інтелектуальною елітою суспільства і на них буде покладено обов'язок підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних до самореалізації, професійної діяльності в умовах цифрової трансформації економіки, освіти, науки, культури.

У статті звернено увагу на те, що давня лінгвістична дисципліна "Риторика", яка викладається за освітньо-професійною програмою "Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)" у Київському національному університеті технологій та дизайну, традиційно покликана формувати комунікативну (мовленнєву) компетентність, але вона, враховуючи освітні тенденції, перейменована в дисципліну "Риторика та мистецтво презентації", у якій майбутні педагоги опановують як риторичну компетентність, так і цифрову. Для визначення сутності поняття "цифрова компетентність" у роботі приділена увага затвердженому стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та Концепції розвитку цифрових компетентностей, у якій подано визначення цього терміна.

У статті розглянуто вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток інформаційно-освітнього середовища та активне їх упровадження в процес навчання в період пандемії COVID-19, що посприяло активній інтеграції традиційної системи навчання з новими освітніми технологіями, актуалізувало використання інтернетних соціальних мереж. Це створило реальну можливість для набуття студентами навичок цифрової компетентності. Обґрунтовано ефективність використання інформаційних освітніх технологій для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення дисципліни "Риторика та мистецтво презентації".

Ключові слова: цифрова компетентність, риторика, майбутні педагоги, інноваційні освітні технології, інформаційно-освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології.

Цифровізація (анг. digitalization) є сучасним трендом інноваційного розвитку всіх сфер діяльності людини і майбутньою реальністю існування людства. Наука і освіта є генераторами змістової інформації, ідей у мережі Інтернет та в інших мережах інформаційно-комунікаційного простору. У проєкті Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, поданому на обговорення Міністерством освіти і науки України, зазначено: "сьогоднішня система освіти і науки має зазнати докорінних цифрових змін і відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. Наразі дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових компетентностей і володіння новітніми технологіями. Ця потреба також поглиблена наслідками пандемії коронавірусу, яка загострила проблему розвитку та опанування технологіями в системі освіти задля забезпечення прав громадян на якісну освіту" [7].

Актуальною є підготовка фахівців у галузі освіти, зокрема майбутніх педагогів, для роботи в умовах розвитку мережевого суспільства, цифрового світу майбутнього. У затвердженому стандарті вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для першого (бакалаврського) рівня вищої

освіти (наказ МОНУ від 21.11.2019 р. № 1460) вказано на необхідність оволодіння студентами цифровою компетентністю, яку сформульовано як загальну компетентність “(К 06) навички використання інформаційних і комунікаційних технологій” і спеціальну (фахову) компетентність “(К 16) здатність використовувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище” [3].

Поряд з умінням використовувати інформаційні й комунікаційні технології в освітньому процесі майбутні фахівці мають володіти інтелектуальною, емоційною, психологічною культурою, щоб “створити” людину майбутнього. Курс “Риторика та мистецтво презентації” покликаний формувати риторичну духовну культуру особистості, по-перше, через вивчення та засвоєння класичної та національної риторичної спадщини промовців античності й сучасності, їх педагогічної та ораторської майстерності; опанування законів та понять класичної риторики, методів та прийомів; оволодіння практичними вміннями та навичками побудови та риторичного аналізу текстів, мистецтвом виголошення промови для здійснення ефективної комунікації в професійній діяльності; по-друге, через опанування і використання в освітньому процесі цифрових технологій. Як слушно зазначає О. Онофрійчук, “особливе місце в структурі еліти займає інтелектуальна еліта як основний генератор та поширювач суспільних цінностей та норм, транслятор знань, творець інформаційних технологій. Від кількості та якості інтелектуальної еліти залежить духовний потенціал нації та майбутнє суспільства. Саме вона здатна визначати цінності та ідеали, консолідувати націю, спрямовувати її енергію на розумні та корисні справи” [6, с. 16].

Формування особистості майбутнього педагога, його національної свідомості, духовності, риторичної компетентності розглядається в наукових працях таких учених, як С. Абрамович, Г. Сагач, Л. Мацько, В. Молдован, М. Чікарькова, Д. Будянський, В. Вандишев, Н. Голуб, Л. Грицаєнко, О. Онофрійчук, Г. Онуфрієнко, Л. Спанатій, Н. Тарасевич та ін. Використання інформаційно-комунікаційного простору, взаємодія учасників освітнього процесу через інноваційні освітні технології досліджується у працях В. Кременя, В. Андрущенко, С. Тітової, С. Сисоевої, Р. Гуревича, М. Кадемії, К. Федорець, Л. Шевченко, Ю. Каравана, Н. Кузьміної, І. Шахіної, С. Зелінського, Ф. Гарєєвої, М. Чурсанової та ін.

Науковці зазначають, що підготовка майбутніх педагогів, інтелектуальної еліти суспільства в сучасних умовах, по-перше, “створює реальну можливість здійснювати навчальний процес на якісно новому рівні, сприяє інтеграції традиційної системи навчання з новими технологіями, використовуючи численні канали передавання інформації...” [2, с. 89], по-друге, “передбачає формування у студентів в процесі освіти й виховання рис громадянина майбутнього: перспективні ідеали, перспективні види діяльності, перспективні взаємовідносини, високу мораль, яка б відповідала завданням перспективного розвитку суспільства” [8, с. 185].

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, потребує подальшого аналізу та вивчення питання оволодіння майбутніми фахівцями за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) цифровою компетентністю в курсі “Риторика та мистецтво презентації” для здійснення комунікації і взаємодії за допомогою цифрових технологій у педагогічній сфері та реалізації ефективного освітнього комунікативного процесу в майбутній професійній та культурній діяльності.

Мета статті – дослідити формування цифрової компетентності у майбутніх педагогів у процесі вивчення дисципліни “Риторика та мистецтво презентації”.

Використання інноваційних технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти, опанування цифровою компетентністю учасниками освітнього процесу в закладах освіти активізувалося внаслідок пандемії коронавірусу, оскільки постало питання якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців в освітній сфері. Розглядаючи нормативно-правову базу в галузі освіти, визначення терміна “цифрова компетентність” знаходимо в Концепції розвитку цифрових компетентностей: “цифровою компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій” [4].

Відповідаючи на виклики часу, враховуючи новітні освітні тенденції, як-от розвиток цифрових технологій, одна з найдавніших лінгвістичних дисциплін “Риторика”, що викладається майбутнім педагогам за освітньо-професійною програмою “Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)” (далі – ОПП) у Київському національному університеті технологій та дизайну (КНУТД, Університет), інтегрується у дисципліну “Риторика та мистецтво презентації”, у якій студенти оволодівають риторичною і цифровою компетентністю через програмні результати (далі – ПР), задекларовані як у стандарті вищої освіти за цієї спеціальністю, так і в цій ОПП, а саме:

- “розуміти особливості комунікації, взаємодії та співпраці в міжнародному культурному та професійному контекстах (ПР 04);
- володіти культурою мовлення, обирати оптимальну комунікаційну стратегію в спілкуванні з групами та окремими особами (ПР 05);
- доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтування і висновки до фахівців і широкого загалу державною та іноземною мовами (ПР 06);
- емпатійно взаємодіяти, відповідати за прийняття рішень у межах своєї компетенції, дотримуватися стандартів професійної етики (ПР 20);

- застосовувати програмне забезпечення для e-learning і дистанційного навчання і здійснювати їх навчально-методичний супровід (ПР 22)” [3];
- обирати доцільні форми і методи презентації результатів інноваційної діяльності та методичних розробок (ПР за вибором ЗВО).

Презентація є одним з елементів комп’ютерно-опосередкованої комунікації між учасниками освітнього процесу у вищій школі, яким є спілкування у віртуальному навчальному середовищі вебкласу, участь здобувачів у всеукраїнських, міжнародних інтернет-конференціях, інтернет-форумах, онлайн-зустрічах, онлайн-курсах та ін. При цьому майбутні фахівці вчать демонструвати вміння мистецтва самопрезентації, опановують мистецтво публічного виступу, розвивають навички спілкування на професійні теми, вміння працювати в команді та набувають комунікативних та цифрових компетентностей. Створення комп’ютерних презентацій, що реалізовані найчастіше в програмах MS PowerPoint, Adobe Flash, формує у студентів здатність використовувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище, що передбачено в програмних результатах цієї ОПП.

Із використанням в освітньому процесі Університету системи дистанційного навчання Moodle ще у 2008 році почало формуватися модульне об’єктно орієнтоване динамічне освітнє середовище. Із 2012 року в КНУТД активізувався розвиток інформаційного освітнього середовища “Модульне середовище освітнього процесу” (МСОП) та наповнення його актуальними електронними освітніми ресурсами, зокрема, з курсу риторики. Застосування інформаційних освітніх технологій інтенсифікує, врізноманітнює процес навчання, сприяє підвищенню мотивації, зацікавленості в здобувачів вищої освіти, активізує їх навчальну, пізнавальну, науково-дослідну, творчу діяльність. Комп’ютерно-опосередкована комунікація викладача і студента в модульному середовищі Університету підвищує ефективність навчання за рахунок його індивідуалізації, оскільки дає можливість враховувати індивідуальні вимоги та вподобання здобувачів, як-от вибір зручного часу, місця для навчання, індивідуальний графік навчання, постійний доступ до електронних освітніх ресурсів, проходження тестових контролів у зручний час, автоматичне оцінювання робіт в електронному журналі, постійний контакт із викладачем у чаті, на форумі, на сторінках МСОП.

Досліджуючи питання використання інноваційних технологій в організації навчання під час пандемії, зокрема досвід університетів світу, науковці схиляються до думки, що “до 2020 року дистанційні засоби навчання були лише допоміжними і не вважалися обов’язковими, але після початку пандемії вони стали основним інструментом забезпечення навчального процесу. Месенджерів, як-от Skype, Viber, Telegram, електронної пошти, телефону, стало замало для повноцінного забезпечення потреб навчального процесу та підтримки його протягом тривалого часу. Тому найпопулярнішою платформою для проведення занять в онлайн-режимі стала програма Zoom, поширилось використання вебсервісу Google Classroom для створення віртуальних класів, були розроблені динамічні навчальні середовища на основі LMS Moodle тощо” [1, с. 235].

Під час пандемії та посилення карантину освітній процес у КНУТД реалізується відповідно до розкладу, який розміщений у модульному середовищі, створеному на навчальній платформі Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Інформація щодо проведення онлайн-занять та параметри підключення до них відображаються на сторінках навчальних дисциплін у МСОП. Для цього викладач створює календар у сервісах Google та “прив’язує” його до сторінки курсу в МСОП за певним алгоритмом. Студентам, зареєстрованим на навчальну дисципліну, надається доступ до календаря, вони підключаються до онлайн-занять, які проводяться через Zoom або Google Meet.

Робота в модульному середовищі під час пандемії COVID-19 активізувала опанування цифрової компетентності майбутніми педагогами загалом і через курс дисципліни “Риторика та мистецтво презентації” зокрема. Здобувачі були наділені комунікативним статусом “студент” і стали активними учасниками онлайн-занять: лекцій, семінарських, консультацій. Під час проведення онлайн-занять використовувались ігрові, ділові моменти, ситуаційні, комунікативні тренінги, завдання-сценарії, запропоновані викладачем, проблемно-пошукові діалоги, коли статус “студент” змінювали на “модератор”, “викладач”, що давало змогу майбутнім педагогам під час комп’ютерно-опосередкованої комунікації не лише виявляти організаторські здібності, лідерські якості, а й набувати вміння зрозуміло і недвозначно доносити професійні знання, емпатійно взаємодіяти, відповідати за прийняття рішень у межах своєї компетенції, керувати увагою аудиторії, оцінювати відповіді інших студентів. Таким чином, цифрова компетентність формувалася в майбутніх педагогів унаслідок опанування ними діалогічних технологій, які ґрунтуються на співпраці студентів і викладача, а також через створення комунікативних, професійних ситуацій, що дозволяло врізноманітнювати та інтенсифікувати процес навчання, підвищити мотивацію, зацікавленість здобувачів освіти до своєї майбутньої професії, сприяло виробленню в них вміння обирати оптимальну комунікаційну стратегію у спілкуванні з групами та окремими особами, що передбачено цією ОПП.

Майбутні педагоги є активними користувачами МСОП, у якому розміщується електронний навчально-методичний комплекс дисципліни (далі – ЕНМКД), а саме: робоча програма навчальної дисципліни, силабус, електронний конспект лекцій, електронні методичні матеріали для семінарських занять, для самостійної роботи студентів, методичні рекомендації для студентів заочної форми здобуття вищої освіти, орієнтований перелік питань для поточного (тематичного) та підсумкового контролів, комп’ютерний тест, електронні

підручники, навчальні посібники, електронний словник із курсу риторики, презентації та інші електронні інформаційні матеріали. Активне використання в модульному середовищі освітнього контенту з курсу риторики відбувається при підготовці студентів до занять, до всіх видів контролю, до виконання індивідуальних завдань проблемно-пошукового, творчого характеру, оскільки здобувачі мають онлайн (прямий) доступ до навчального матеріалу та інших додаткових електронних освітніх ресурсів. ЕНМКД, щоб задовольнити освітні потреби студентів, має поєднувати високий навчально-методичний та науковий рівні, бути адаптованим до потреб і можливостей здобувачів вищої освіти, бути актуальним, тобто відповідати вимогам стейкхолдерів та ринку праці.

Як свідчить досвід КНУТД, “головною перевагою ЕНМКД став позитивний вплив на якість освітньої діяльності університету, а саме:

- мобільність та доступність освітніх матеріалів через Інтернет;
- швидке коригування з урахуванням змін в освітніх програмах, можливість редагування та додавання актуального матеріалу;
- структурована форма навчально-методичного забезпечення дисципліни;
- диференціація, індивідуалізація навчання, реалізація особистісно орієнтованої, студентоцентрованої моделі навчання із застосуванням інтерактивних методів викладання;
- підвищення мотивації, зацікавленості і пізнавальної активності за рахунок різноманітних форм роботи та надання інформації;
- можливості використання аудіо- та відеоматеріалів;
- інтенсифікація самостійної роботи, яка полягає в посиленні діяльності самонавчання, самоконтролю, самооцінки студента” [5, с. 115].

Важливим аспектом у формуванні цифрової компетентності в майбутніх педагогів є доступ до електронного журналу КНУТД, який забезпечує прозорість, об’єктивність оцінювання, оскільки студент може у будь-який час переглянути свою успішність (бали за виступи на семінарських заняттях, за виконанні завдання, тести та ін.), щоб зробити самооцінку своєї діяльності та співвіднести з оцінкою викладача. Це дає усвідомлення майбутнім педагогам відповідальності в майбутній педагогічній діяльності та необхідність мотивації до навчання майбутніх здобувачів, а також актуальність зворотного зв’язку “студент – викладач” у питанні якості засвоєння матеріалу, керування освітньою діяльністю майбутніх здобувачів освіти.

Інформаційне освітнє середовище Університету є тією системою електронних освітніх ресурсів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке забезпечує взаємозв’язок учасників освітнього процесу і направлене на досягнення максимальної якості підготовки фахівців та формування у них цифрової компетентності. Як не сумно, але слід констатувати, що саме під час пандемії, тобто в умовах посиленого карантину, цифровізація, яка відбувалася і відбувається у всіх сферах життя, зокрема в галузі освіти й науки, позитивно впливає на процес оволодіння навичками цифрової компетентності як науково-педагогічними працівниками, так і здобувачами вищої освіти.

Висновки. Перехід у цифрову реальність визначений часом. Активне запровадження в освітньому процесі диджиталізації дозволить вирішити низку проблем, які висуває сьогодення. Зокрема, однією з найважливіших є володіння цифровою компетентністю здобувачами вищої освіти, майбутніми педагогами. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та активне їх запровадження в освітній процес у період пандемії COVID-19 сприяло інтеграції традиційної системи навчання з новими освітніми технологіями, актуалізувало використання інтернетних соціальних мереж, створило реальну можливість для набуття студентами навичок цифрової компетентності.

У процесі вивчення дисципліни “Риторика та мистецтво презентації” з використанням інформаційних освітніх технологій формується риторична, комунікативна і цифрова компетентності в майбутніх педагогів, які становитимуть інтелектуальну еліту суспільства і на яких буде покладено обов’язок підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних до самореалізації, професійної діяльності в умовах цифрової трансформації всіх сфер життя.

Використана література:

1. Гареева Ф., Чурсанова М. Інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія “Педагогіка”*. 2021. Вип. 40. Т. 1. С. 234–239.
2. Гуревич Р. С., Кадемія Л. С., Шевченко М. Ю. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2013. 309 с.
3. Затверджені стандарти вищої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vishavsvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.10.2021).
4. Концепція розвитку цифрових компетентностей. *Кабінет Міністрів України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 19.10.2021).
5. Моргулець О. Б., Грицаєнко Л. М. Інформаційно-освітнє середовище у системі забезпечення якості освітньої діяльності ВНЗ. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2015. Вип. 9 (172). С. 113–116.
6. Онофрійчук О. А. Інтелектуальна еліта в сучасному глобальному світоустрої. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наукових праць / за заг. ред. М. А. Журби. 2016. Частина 1. С. 16–19.

7. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року : проект. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuye-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 04.10.2021).
8. Сагач Г.М. Риторика : навчальний посібник. Київ : Ін Юре, 2000. 568 с.

References:

1. Haryeyeva F., Chursanova M. (2021) Innovatsiyni tekhnolohiyi v orhanizatsiyi navchannya pid chas pandemiyi COVID-19: dosvid universytetiv svitu [Innovative technologies in organization of education during the COVID-19 pandemic: the world's universities experience]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*. Seriya: Pedahohika. Vyp. 40. T. 1. S. 234–239. [in Ukrainian].
2. Hurevych R.S., Kademiya L.S., Shevchenko M.YU. (2013) Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u vyshchomu pedahohichnomu navchal'nomu zakladi [Interactive learning technologies in higher pedagogical educational institution]: navch. posib. Vinnytsya : TOV firma "Planer". 309 s. [in Ukrainian].
3. Zatverdzheni standarty vyshchoyi osvity [Approved standards of higher education]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> (data zvernennia: 10.10.2021).
4. Kontsepsiya rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostey [The concept of development of digital competencies]. *Kabinet Ministriv Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (data zvernennia: 19.10.2021).
5. Morhulets' O.B., Hrytsayenko L.M. (2015) Informatsiyno-osvitnye seredovyshe u systemi zabezpechennya yakosti osvitn'oyi diyal'nosti VNZ [The role of information and educational environment in quality assurance of higher educational establishments]. *Formuvannya rynkovykh vidnosyn v Ukraini*. Vyp. 9 [172] S. 113–116. [in Ukrainian].
6. Onofriychuk O.A. (2016) Intelektual'na elita v suchasnomu hlobal'nomu svitoustroiyi [The intellectual elite in the modern global world order]. *Aktual'ni pytannya, problemy ta perspektyvy rozvytku humanitarnoho znannya u suchasnomu informatsiynomu prostori: natsional'nyy ta internatsional'nyy aspekty*: zb. naukovykh prats' / za zah. red. M.A. Zhurby. Chastyna 1. S. 16–19. [in Ukrainian].
7. Kontsepsiya tsyfrovoyi transformatsiyi osvity i nauky na period do 2026 roku [Concept of digital transformation of education and science for the period up to 2026]: projekt. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuye-do-gromadskogo-obgovorennya> (data zvernennia: 04.10.2021).
8. Sahach H.M. (2000) Rytoryka [Rhetoric]: navch. posib. Kyiv : In Yure. 568 s. [in Ukrainian].

Hrytsaenko L. M. Formation of digital competence in future teachers during the process of studying rhetoric

The article considers the formation of digital competence in future teachers during the process of studying rhetoric. The relevance of this issue is substantiated in the work. Nowadays the Ministry of Education and Science of Ukraine identifies the development of digital technologies as a priority. This is written in the project of the Ministry of Education and Science "Concepts of digital transformation of education and science for 2026". The development of information and communication technologies and their active introduction into the learning process during the COVID-19 pandemic are objective factors for students to acquire digital competence. Today, higher education seekers, and tomorrow, future educators will be the intellectual elite of society and will be tasked with training competitive professionals.

Modern educational trends have influenced the renaming of the linguistic discipline «Rhetoric» to the discipline "Rhetoric and the Art of Presentation". The discipline «Rhetoric and the Art of Presentation» is taught at the Kyiv National University of Technology and Design under the educational program "Professional education (Technology of light industry products)". The course "Rhetoric and the Art of Presentation" forms communicative (speech) and digital competence in future teachers. In the standard of higher education in the specialty 015 Vocational education (by specializations) for the first (bachelor's) level of higher education and in the "Concept of development of digital competencies" there is a definition of "digital competence".

During the COVID-19 pandemic, information and communication technologies were actively introduced into the educational process, and social networks of the Internet were actively used. The traditional learning system is integrated with new educational technologies. This created a real opportunity for students to acquire digital competence skills. The effectiveness of the use of innovative educational technologies for the formation of digital competence of future teachers in the study of the discipline «Rhetoric and the art of presentation» is substantiated.

Key words: digital competence, rhetoric, future teachers, innovative educational technologies, information-educational environment, information-communication technologies.

УДК 37.018.32 : 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.10>

Гуцуляк Л. І.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

У статті розглянуто поняття «реінтеграція» як процес повернення людини в суспільство у ролі активного і незалежного члена соціального життя. Зазначено, що реінтеграційну роботу потрібно розпочинати якомога раніше. Така робота повинна бути добре спланована, враховувати індивідуальні особливості дитини, мати міжвідомче партнерство та мультидисциплінарний підхід до ведення конкретного випадку. Наголошено, що метою реінтеграційної роботи в школі-інтернаті є забезпечення умов для отримання або поновлення соціального досвіду дитини, тобто забезпечення умов для всебічного розвитку учнів, підготовки їх до самостійного життя.

Установлено, що в науковій літературі дотепер відсутній єдиний погляд щодо сутності поняття «соціально-педагогічні умови». Поняття «соціально-педагогічні умови реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату» автор розглядає як цілісний комплекс взаємопов'язаних дій об'єднаних спільною метою – сформувати у вихованців шкіл-інтернатів компетентності, необхідні для повноцінного функціонування особистості в соціальному житті.

Також автором визначено та обґрунтовано соціально-педагогічні умови реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату, а саме: формування культури спілкування та навичок ефективної взаємодії у групі; формування сімейних цінностей; формування власної життєвої траєкторії. Реалізувати зазначені соціально-педагогічні умови автор пропонує через упровадження в освітній процес школи-інтернату практико орієнтованих тренінгів «Культура спілкування та поведінки», тематичних лекцій «Сім'я», «Цінності людського життя», низки пізнавальних бесід, як-от «Що я знаю про мою майбутню професію?», «Шлях до успіху», «Оціни свої бажання і можливості в досягненні кар'єри». Наголошено, що впровадження вказаних соціально-педагогічних умов дозволить підвищити рівень інтегрованості дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату.

Ключові слова: реінтеграція, неблагополучна сім'я, школа-інтернат, вихованці, умови, соціально-педагогічні умови, культура спілкування, сімейні цінності, самовизначення.

Відповідно до нових економічних і соціально-культурних умов, у яких перебуває наша держава, питання щодо гарантій реалізації прав і можливостей усіх дітей є надзвичайно актуальним, особливо це стосується дітей із неблагополучних сімей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Це питання є актуальним відповідно до таких переконань:

- сімейне середовище є найкращим для розвитку дитини;
- зростання дитини в сімейному середовищі – запорука успішного створення власної сім'ї;
- успішна соціалізація вихованця інтернатного закладу залежить від його реінтеграції в сімейне оточення.

У науковій літературі існує велика кількість різноманітних розвідок, присвячених аналізу проблеми утримання й виховання дітей в умовах школи-інтернату (О. Безпалько, О. Кікінеджи, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, С. Пальчевський, А. Полянчик та ін.). Зокрема, питаннями соціальної роботи з вихованцями шкіл-інтернатів займалися Г. Бевз, Л. Волинець, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша, О. Яременко та ін., розвитку інтернатних закладів в українському суспільстві – А. Бондар, Ж. Петрочко, В. Слюсаренко, О. Яковенко та ін.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу літературних джерел визначити та обґрунтувати соціально-педагогічні умови реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники соціальної сфери багато разів доводили у своїх дослідженнях, що умови утримання та виховання дитини в інтернатному закладі не дають можливості особистості гармонійно розвиватися. Як правило, через економічні, соціальні, психологічні проблеми випускник школи-інтернату не здатний повноцінно забезпечувати свою життєдіяльність поза стінами закладу. Вихованцям інтернатних закладів дуже важко визначити власну громадянську позицію, самореалізуватися та самоствердитися, що позначається на їхніх міжособистісних стосунках з однолітками, дорослими, особами протилежної статі [12].

Специфічні умови утримання та проживання дітей із неблагополучних сімей у закладах інтернатного типу спричиняють у них:

- відсутність довіри та поваги одне до одного та до інших людей;
- негативні життєві орієнтири;
- несприйняття соціумом;
- постійну потребу в опіці з боку дорослих, емоційну нестабільність;
- неадекватну соціальну поведінку, агресивність;
- відсутність стимулу до активної пізнавальної діяльності;
- неприйняття соціального оточення поза стінами інтернатного закладу і, як наслідок, неуспішну соціалізацію [14].

Усе вищезазначене актуалізує питання успішної реінтеграції дітей із неблагополучних сімей у родину, адже сімейне оточення є кращим для дитини, ніж життя в найкращому інтернатному закладі. Любов і ласка, яку можуть дати батьки чи родичі, є незамінним чинником, що позитивно впливає на розвиток дитини.

Держава, неурядові організації та інші особи, що відповідають за дотримання прав дітей, повинні визнати принципову важливість єдності сім'ї для благополуччя і розвитку дитини. Це означає, що дуже важливо розглядати возз'єднання дитини з рідною сім'єю як першочергове завдання. Цей принцип важливий із кількох причин:

- розлучення з сім'єю може сильно нашкодити дитині;
- відсутність прихильності до постійного вихователя згубно позначається на розвитку дитини;
- розлучені зі своїми сім'ями діти часто піддаються підвищеному ризику жорстокого ставлення й експлуатації;
- діти, розлучені з рідними сім'ями та громадами, можуть втратити важливе почуття родової і культурної ідентичності.

Сім'ї мають завжди перебувати в центрі всіх процесів реінтеграції і брати участь у прийнятті рішень на кожному етапі реалізації програми реінтеграції, їхні сильні сторони повинні використовуватися, а недоліки – усуватися. Щоб забезпечити успіх реінтеграції вкрай важливо інвестувати в сім'ї, як і в дітей. Діти також повинні бути ключовими фігурами в процесі реінтеграції, їх мають слухати і діяти з урахуванням їхніх кращих інтересів. Вони мають бути повністю залучені в процес реінтеграції на кожному її етапі [4].

Низка науковців, серед яких О. Безпалько, І. Зверева, вважають, що реінтеграція – це процес повернення людини в суспільство в ролі активного і незалежного члена соціального життя, що передбачає компенсацію втрат соціальних зв'язків, досягнення відповідного рівня емоційного стану тощо [1; 11].

Учена Т. Алексєнко вважає, що повноцінна життєдіяльність індивіда в соціумі можлива лише за умови успішної реінтеграції [11].

Питання реінтеграції дітей розглядається в таких міжнародних нормативно-правових актах, як Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Настанови щодо альтернативного догляду за дітьми, схвалені ООН в 2009 р. (2010 р.), Міжвідомчі керівні принципи щодо дітей без супроводу і дітей, які розлучені зі своїми сім'ями (Міжнародний комітет Червоного Хреста, Міжнародний довідковий центр, 2004 р.), Правила ООН, що стосуються захисту неповнолітніх позбавлених волі (1990 р.), Протокол ООН про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї (2000 р.), Мінімальні стандарти з гуманітарної діяльності. (2012 р.) [7].

У кожному з цих документів підкреслюється таке:

- кожна дитина проходить унікальний шлях;
- принципи, пов'язані з підтримкою інтеграції дитини в сім'ю, як-от єдність сім'ї, повинні завжди відповідати інтересам дитини;
- реінтеграція – це не одноразовий захід, а процес, що вимагає підтримки і значних фінансових вкладень, а також кадрового забезпечення протягом тривалого часу;
- підтримка процесу реінтеграції вимагає зміцнення сім'ї для усунення основних причин розлучення дитини із сім'єю;
- підтримка процесу реінтеграції може виявитися вкрай складним завданням, для вирішення якого будуть потрібні фахівці з певними професійними навичками;
- необхідність у координації та співпраці з колегами, які працюють у сфері освіти, охорони здоров'я, життєзабезпечення тощо [7].

У статті 39 Конвенції про права дитини підкреслено, що держава має вживати необхідних заходів щодо сприяння фізичному та психологічному відновленню та соціальній інтеграції дитини, яка є жертвою будь-яких видів нехтування, експлуатації чи зловживань, катувань чи будь-яких жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність, видів поводження, покарання чи збройних конфліктів. Реінтеграція таких дітей має здійснюватися в умовах, що забезпечують здоров'я, самоповагу і гідність дитини [6].

Варто зазначити, що в нормативно-правових актах України термін “реінтеграція” трапляється тільки в Законі України “Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей” і тлумачиться як “...процес повернення бездомних осіб і безпритульних дітей до життя в суспільстві як повноправних його членів” [9].

На думку зарубіжних дослідників, реінтеграція – це процес, під час якого дитина, розлучена зі своєю сім'єю, передається назад у сім'ю для набуття нею почуття належності до певної сім'ї [8].

Сім'я – це основний соціальний інститут, де здійснюється соціалізація дитини. З усіх різноманітних дефектів соціалізації особистості найбільш небезпечними є сімейні [2].

Сьогодні в суспільстві поширюється феномен неблагополучної сім'ї. Під неблагополучною родиною розуміється багатомірне утворення, яке містить соціальний статус сім'ї, тип їх зайнятості, вид трудової діяльності, ставлення батьків до дитини та переживання щодо цього ставлення, поведінкові стереотипи тощо [5].

Невиконання сім'єю частини своїх функцій не завжди є ознакою неблагополуччя. У психологічній, соціологічній, педагогічній літературі є досить багато визначень, понять, назв неблагополучної сім'ї, як-от

проблемна, сім'я "групи ризику", сім'я соціального ризику, асоціальна тощо. У законодавчих актах і постановках є тільки одне визначення неблагополучної сім'ї: це сім'я, яка виявилася у важкій життєвій ситуації і потребує державної допомоги і підтримки [5].

Учена Т. Ушакова вважає, що неблагополучна сім'я – це сім'я, яка характеризується низьким соціальним статусом у різних сферах життєдіяльності, тому вона не справляється зі своїми функціями, при цьому її адаптивні можливості значно знижені. Під неблагополучною сім'єю розуміють сім'ю, в якій дитина почувається неблагополучно, де відсутнє благо для дитини. Головною характеристикою неблагополучної сім'ї є відсутність любові до дитини, турботи, задоволення потреб дитини, захисту прав і законних інтересів. Це може бути сім'я, в якій є обоє батьків або хтось один, як економічно заможна родина, так і економічно необгрунтована [13].

Школа-інтернат – це заклад не тільки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, це ще й заклад, у якому навчаються діти, що проживають у неблагополучних сім'ях (неповні сім'ї, малозабезпечені сім'ї, сім'ї кризового стану тощо).

На нашу думку, реінтеграція в сімейне середовище в школі-інтернаті базується на налагодженні емоційному та чуттєвих відносин дитини із сім'єю, реінтеграція в соціальне середовище базується на навчанні та налаштуванні дитини на правильний розвиток у житті (щоб дитина не пішла хибним шляхом та не керувалась тим негативним прикладом, який вона бачила в сім'ї).

Отже, школа-інтернат у питанні реінтеграції дітей має дотримуватися таких напрямів діяльності:

- виховання у дітей поведінки "здорового способу життя", тобто негативного ставлення до вживання алкоголю, наркотиків;
- попередження агресивної поведінки щодо оточення;
- направлення дитячої енергії в суспільно корисну діяльність;
- навчання дитини працювати самому і поважати працю інших.

Реінтеграційну роботу потрібно розпочинати якомога раніше. Така робота має бути добре спланована, урахувати індивідуальні особливості дитини, мати міжвідомче партнерство та мультидисциплінарний підхід до ведення конкретного випадку.

Метою реінтеграційної роботи в школі-інтернаті є забезпечення умов для отримання або поновлення соціального досвіду (спілкування, самообслуговування, самостійності та ін.) дитини, тобто забезпечення умов для всебічного розвитку учнів, підготовки їх до самостійного життя.

Як філософська категорія, умова – це: щось зовнішнє для явища, без чого його існування не є можливим; зв'язки предмета з навколишніми явищами, без яких він виникнути та існувати не може; явище, яке формує причину або створює можливість її дії [3].

В освіті умова представлена:

- педагогічними процесами (навчання, виховання), особистістю педагога, обраним ним змістом, методами і формами педагогічної взаємодії;
- оточенням людини, середовищем, у якому вона живе і розвивається;
- підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [3].

Поняття "соціально-педагогічні умови" розглядають як:

- обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний освітній процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей;
- сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей;
- взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик, що забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності;
- сумарна характеристика фізичного і психологічного середовища, в якому здійснюється навчання;
- сукупність заходів освітнього процесу, що забезпечують досягнення вихованцями необхідного рівня сформованості професійних компетенцій і сприяють підвищенню ефективності цього процесу;
- система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [3].

Слід зауважити, що в науковій літературі дотепер відсутній єдиний погляд на сутність поняття "соціально-педагогічні умови". Так само немає єдиного погляду щодо розподілу соціально-педагогічних умов на зовнішні і внутрішні.

Соціально-педагогічні умови реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату ми розглядаємо як цілісний комплекс взаємопов'язаних дій, об'єднаних спільною метою – сформувати у вихованців шкіл-інтернатів компетентності, необхідні для повноцінного функціонування особистості в соціальному житті.

Здійснений нами теоретичний аналіз літературних джерел, а також узагальнення практичного досвіду дозволили дійти висновку, що успішна реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату залежить від дотримання таких *соціально-педагогічних умов: формування культури спілкування та навичок ефективної взаємодії у групі; формування сімейних цінностей; формування власної життєвої траєкторії.*

Обґрунтуємо доцільність вибору окреслених соціально-педагогічних умов та охарактеризуємо кожну з них.

Обґрунтування першої соціально-педагогічної умови – *формування культури спілкування та навичок ефективної взаємодії у групі* – ґрунтується на твердженнях науковців А. Толкачової, О. Полішук, Л. Волинець А. Полянничко щодо адекватного розуміння вихованцями різних ситуацій спілкування; виховання ціннісного ставлення до правил спілкування; орієнтації на діалогічну взаємодію з іншими людьми на засадах взаєморозуміння та емпатії; формування у вихованців шкіл-інтернатів умінь дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; умінь установлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Культура спілкування – це частина культури поведінки, що виражається в мові, взаємному обміні репліками та розмові. Засвоєння норм спілкування – це результат виховання в найширшому значенні слова. Безумовно, вихованця школи-інтернату необхідно навчити спілкуванню, дати йому знання різних значень, у яких виражені різні сенси взаємовідносин, навчити адекватним реакціям на вчинки та дії оточення, допомогти йому засвоїти прийняту в цьому соціальному середовищі модель поведінки [8].

Соціальний досвід дитини – це результат спеціально організованого засвоєння суспільного досвіду, а саме цілеспрямованого виховання і навчання, тому на них і необхідно зосередити головні зусилля дорослих [10].

Особливості набуття індивідуального соціального досвіду визначаються підготовленістю дитини до самостійного соціального життя, а також специфікою обставин і тим соціальним простором, який опанував індивід протягом свого життєвого циклу.

Варто зауважити, що способи засвоєння особистістю соціального досвіду різняться залежно від характеру інформаційної системи, що регулює ту соціальну діяльність, яку особистість опановує. Специфічними цілеспрямованими процесами передання й набуття соціального досвіду є навчання й виховання [10].

Обґрунтування другої соціально-педагогічної умови – *формування сімейних цінностей* – базується на положеннях робіт А. Грітчиної, Ж. Петровича, О. Ляшук, Л. Карпушевської про виховання у дітей шкіл-інтернатів культури сімейних відносин, розвиток ціннісних орієнтацій пов'язаних зі створенням сім'ї, формування соціальної ролі члена сім'ї та майбутнього сім'янина.

У системі цінностей значну роль відіграють цінності сім'ї. Сімейні цінності – це культивована в суспільстві сукупність уявлень про сім'ю, що впливає на вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності і взаємодії.

Формування цінностей і ціннісних орієнтацій сім'ї є одним із ключових завдань суспільства. Цінності і ціннісні орієнтації сім'ї – це фундамент, на якому будується сімейне життя і виховання дітей [8].

Цінності закладаються у дитини з раннього дитинства. Хоч їх система формується під впливом ідеології і культури суспільства загалом, однак безпосередній досвід, який дитина отримує в сім'ї, має велике значення.

Сім'я є взаємодією цінностей двох рівнів:

- 1) соціальних цінностей як ядра соціального інституту;
- 2) індивідуальних цінностей як змінного складника.

Цілі, норми, соціальні ролі, правила поведінки – усе це засоби втілення цінностей у життя.

Обґрунтування третьої соціально-педагогічної умови – *формування власної життєвої траєкторії* – базується на положеннях праць Л. Канішевської, О. Голуб, О. Ігнатової, Ж. Петровича щодо допомоги учням шкіл-інтернатів у визначенні власної життєвої траєкторії з урахуванням професійних інтересів та природних здібностей.

Значною проблемою для випускників шкіл-інтернатів є проблема самовизначення (життєвого, професійного, соціального, особистісного), вибору подальшого життєвого та професійного шляху.

Самовизначення – це активний процес розуміння себе, свого призначення в житті та місця в суспільстві. Для самовизначення людина має виявити свідомість, активність та відповідальність за своє життя. Унаслідок самовизначення формується життєвий шлях людини.

Його структурними елементами є різні види самовизначення: життєве, особистісне, професійне, соціальне, сімейне, релігійне та ін.

Учена І. Потьомкіна зазначає, що визначення життєвого шляху – це не тільки особиста, а й суспільна проблема, у вирішенні якої мають бути зацікавлені не тільки самі випускники, а і їхні батьки, не тільки школа, заклад освіти, а і суспільство. Вибір життєвого шляху розглядається не тільки в особистісному, а і в громадському плані, тобто як органічно поєднаний із рішенням дуже важливого питання про людські ресурси, перспективи кадрового забезпечення різних галузей економіки, культури і науки [15].

Реалізувати розглянуті нами соціально-педагогічні умови пропонуємо впровадженням в освітній процес школи-інтернату практико орієнтованих тренінгів “Культура спілкування та поведінки”, тематичних лекцій “Сім'я”, “Цінності людського життя”, низки пізнавальних бесід, як-от “Що я знаю про мою майбутню професію?”, “Шлях до успіху”, “Оціни свої бажання і можливості в досягненні кар'єри”.

Висновки. Таким чином, нами визначено та обґрунтовано соціально-педагогічні умови реінтеграції дітей із неблагополучних сімей в умовах школи-інтернату. Такими умовами ми вважаємо формування культури

спілкування та навичок ефективної взаємодії у групі; формування сімейних цінностей; формування власної життєвої траєкторії. Визначення та обґрунтування зазначених соціально-педагогічних умов дозволило дійти висновку щодо їх щільного взаємозв'язку одна з одною, зумовленого цілісністю досліджуваного феномена і взаємозумовленістю його структурних компонентів.

Використана література:

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 363 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навчально-методичне видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Боделан М. В. Формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Умань, 2018. 23 с.
4. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / за заг. ред. : І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.
5. Калмикова Л. В. Вплив різних типів неблагополучних сімей на поведінку і розвиток підлітків. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2010. № 2. С. 94–98.
6. Конвенція про права дитини : схвалена резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 06.11.2021).
7. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / Л. С. Волинець та ін. Український ін-т соціальних досліджень. Київ : Студцентр, 1996. 192 с.
8. Петрочко Ж. В. Реінтеграція дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як пріоритет соціально-педагогічного забезпечення їхніх прав. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні науки"*. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2008. Вип. 121. С. 96–102.
9. Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей : Закон України від 2 червня 2005 року № 2623-IV / Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2623-15> (дата звернення: 17.10.2021).
10. Сафронова Л. Б. Визначення поняття "соціальний досвід": теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. № 18 (2). С. 213–221.
11. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
12. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика : колективна монографія / кер. авт. кол. О. В. Голуб. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 361 с.
13. Ушакова Т.А. Социально-педагогическая адаптация детей из неблагополучных семей : монография. Хабаровск : Дальневосточный институт повышения квалификации, 2010. 158 с.
14. Шкуркіна В.М. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 4. С. 60–62.
15. Шляхи підвищення соціалізуючої і виховної ролі інтернатного закладу. URL: http://stud.com.ua/56654/pedagogika/shlyahi_pidvischennya_sotsializiruyushey_vihovnu_rol_internatnogo_zakladu (дата звернення: 06.11.2020).

References:

1. Bezpalko O. V. (2006). *Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddu u terytorialnii hromadi : teoretyko-metodychni osnovy : monohrafiia* [Organization of social and pedagogical work with children and youth in the territorial community: theoretical and methodological bases]. Kyiv : Naukovyi svit. 363 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti: osobystisno orientovanyi pidkhdid : teoretyko-tekhnolohichni zasady : navch.-metod. Vydannia* [Personality education: personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Kyiv : Lybid. 280 s. [in Ukrainian].
3. Bodelan M. V. (2018). *Formuvannia funktsionalnoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykyv z vulychnoi sotsialnoi roboty v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of functional competence of future social workers on street social work in the process of professional training]. 13.00.05 – social pedagogy. Avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk. Uman. 23 s. [in Ukrainian].
4. *Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii: navch.-metod. kompleks (2007)* [Integrated social services: theory, practice, innovation] / za zah. red. : I. D. Zvierievoi, Zh. V. Petrochko. Kyiv : Feniks. 528 s. [in Ukrainian].
5. Kalmykova L. V. (2010). *Vplyv riznykh typiv neblahopoluchnykh simei na povedinku i rozvytok pidlitkiv* [The influence of different types of disadvantaged families on the behavior and development of adolescents]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*. № 2. S. 94–98. [in Ukrainian].
6. *Konventsiiia pro prava dytyny : skhvalena rezoliutsiieiu 50/155 Heneralnoi Asamblei OON (1995)* [Convention on the Rights of the Child: approved by UN General Assembly resolution 50/155]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (data zvernennia: 06.11.2021). [in Ukrainian].
7. *Metodychni rekomendatsii shchodo udoskonalennia utrymannia ta vykhovannia ditei u dytiachykh internatnykh zakladakh na pryntsyapkakh, shcho bazuiutsia na Konventsii OON pro prava dytyny (1996)* [Guidelines for improving the maintenance and upbringing of children in children's boarding schools on the principles based on the UN Convention on the Rights of the Child] / L. S. Volynets ta in. *Ukrainskyi in-t sotsialnykh doslidzhen*. Kyiv : Studtsentr, 1996. 192 s. [in Ukrainian].
8. *Petrochko Zh. V. (2008). Reintehratsiia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, yak priorytet sotsialno-pedahohichnoho zabezpechennia yikhnykh prav* [Reintegration of orphans and children deprived of parental care as a priority of social and pedagogical support of their rights]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*. Cherkasy : Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriiia "Pedahohichni nauky". Vyp. 121. S. 96–102. [in Ukrainian].

9. Pro osnovy sotsialnoho zakhystu bezdomnykh osib i bezprytulnykh ditei : Zakon Ukrainy (2005) [On the basics of social protection of homeless people and homeless children: the Law of Ukraine]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2623-15> (data zvernennia: 17.10.2021). [in Ukrainian].
10. Safronova L. B. (2014). Vyznachennia poniattia "sotsialnyi dosvid": teoretychnyi aspekt [Definition of "social experience": theoretical aspect]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Kirovohrad : Imeks-LTD. № 18 (2). S. 213–221. [in Ukrainian].
11. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia (2008) [Social pedagogy: a small encyclopedia] / za zah. red. prof. I. D. Zvierievoi. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 336 s. [in Ukrainian].
12. Suchasni problemy vykhovannia uchniv shkil-internativ : teoriia i praktyka : kolektyvna monohrafia (2013) [Modern problems of education of boarding school students: theory and practice] / ker. avt. kol. O. V. Holub. Donetsk : LANDON-KhKhI. 361 s. [in Ukrainian].
13. Ushakova T.A. (2010). Sotsialno-pedahohycheskaia adaptatsiia detei yz neblahopoluchnykh semei : monohrafia [Socio-pedagogical adaptation of children from disadvantaged families]. Khabarovsk : Dalnevostochnyi ynstytut povysheniya kvalyfykatsyy. 158 s. [in Russian].
14. Shkurkina V.M. (2004). Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy-syrotamy v umovakh internatnoho zakladu [Features of socio-pedagogical work with orphans in a boarding school]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 4. S. 60–62. [in Ukrainian].
15. Shliakhy pidvyshchennia sotsializuiuchoi i vykhovnoi roli internatnoho zakladu [Ways to increase the socializing and educational role of the boarding school]. URL: http://stud.com.ua/56654/pedagogika/shlyahi_pidvischennya_sotsializiruyushey_vihovnu_rol_internatnoho_zakladu (data zvernennia: 06.11.2020). [in Ukrainian].

Hutsuliak L. I. Socio-pedagogical conditions of reintegration of children from disadvantaged families in the conditions of the boarding school

In the article is considered the concept of «reintegration» as a process of returning a person to society as an active and independent member of social life. It is noted, that reintegration work should begin as early as possible. Such work should be well planned, taking into account the individual characteristics of the child, have an interagency partnership and a multidisciplinary approach to the case. It is emphasized, that the purpose of reintegration work in the boarding school is to provide conditions for obtaining or renewing the child's social experience, ie, providing conditions for the comprehensive development of students, preparing them for independent living.

It is established, that in the scientific literature there is still no single view on the essence of the concept of "socio-pedagogical conditions". The concept of "socio-pedagogical conditions for reintegration of children from disadvantaged families in a boarding school" the author considers as a holistic set of interrelated actions united by a common goal – to form in boarding school students the competencies necessary for the full functioning of the individual in social life.

Also, the author identifies and substantiates the socio-pedagogical conditions for the reintegration of children from disadvantaged families in a boarding school, namely: the formation of a culture of communication and skills of effective interaction in the group; formation of family values; formation of own life trajectory. The author proposes to implement these socio-pedagogical conditions by introducing into the educational process of the boarding school practical-oriented trainings "Culture of communication and behaviour", thematic lectures "Family", "Values of human life", a number of cognitive conversations "What do I know about my future profession?", "Path to success", "Assess your desires and opportunities in achieving a career". It is emphasized that the introduction of these socio-pedagogical conditions will increase the level of integration of children from disadvantaged families in a boarding school.

Key words: *reintegration, disadvantaged family, boarding school, pupils, conditions, social and pedagogical conditions, culture of communication, family values, self-determination.*

УДК 378:373.011.3-51:78]:005.342

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.11>

Даценко М. С.

ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасна епоха розвитку світового співтовариства характеризується стрімкими цифровими та інноваційними процесами, які все більше набувають статусу генерального індикатора культурного розвитку. Умовою прогресу стає готовність суспільної й індивідуальної свідомості до змін у всіх сферах життя соціуму і прийняттю нового як цінності. Змінюється погляд на образ самої людини. Так, першочерговим завданням освіти стає розвиток таких якостей та здібностей, які б дали змогу людині не лише забезпечити якість життя, а й, долаючи труднощі, пов'язані з прийняттям новацій, створювати креативний соціальний простір. Сьогодні важливим завданням для всіх закладів освіти є формування високого рівня конкурентоспроможності. Основним фактором формування і розвитку інноваційної освіти стає творчий та інтелектуальний потенціал педагогічних працівників.

У статті розглянуто підхід "хьютагогіка", який розвиває вміння навчатися, використовує всі універсальні можливості навчання, не обмежує вибір методів та форм, має нелінійний характер освітнього процесу майбутнього вчителя музичного мистецтва; проаналізовано принципи системного аналізу складних нелінійних систем, якими є як особистість, її творчий потенціал, так і сучасний простір освіти (нелінійності, кордомедійності, холистичності, емерджентності та ігрового експериментування), що передбачають інтеграцію в систему принципів інноваційної освіти.

Інноваційна діяльність у сучасному вимірі розглядається як цілісна, різнорівнева, багатоступенева, нелінійна, синергетична система, яка виконує в освітньому процесі коригувальну і спрямовувальну функції розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ми стверджуємо, що розвиток інновацій у мистецькій освіті неможливий без творчої активності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: мистецька освіта, майбутній учитель музичного мистецтва, інноваційна діяльність, хьютагогіка, розвиток творчого потенціалу, принцип емерджентності, принцип нелінійності, принцип холистичності, принцип кордомедійності.

У контексті інноваційних процесів у педагогічній освіті висуваються нові вимоги до майбутнього вчителя музичного мистецтва: сучасне суспільство потребує фахівців, які здатні виконувати професійні функції, наділені готовністю від початку фахової діяльності виявляти компетентності у формуванні покоління з високим ступенем ціннісних орієнтирів. Із цією метою вчитель мистецьких дисциплін, насамперед учитель музичного мистецтва, має володіти спектром необхідних якостей, серед яких вагоме значення має творчий потенціал.

Актуальність зумовлена і пошуками ефективних способів розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах неперервної суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх трансформацій в Україні і світі, пов'язаних із новими викликами суспільства – пандемією COVID-19 і переходом на дистанційне навчання.

Нині мистецька освіта має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У зарубіжному дискурсі провідними дослідниками окреслені сучасні тенденції розвитку мистецької освіти (В. Песх, Ч. Купісевич, Б. Ватсінс, Р.-Д. Крамер, Дж. Болтон та інші).

Особливий інтерес дослідників (В. Андрущенко, І. Бех, І. Дичківської, І. Зязюна, В. Моляко, С. Сисоєвої та інших) привертає проблема педагогічного становлення майбутніх учителів у процесі освітньої інноваційної діяльності, пов'язаної із сприйнятливістю до нового в житті та освіті, здатністю швидко реагувати на будь-які зміни, продукувати принципово нові ідеї.

Педагогічна інноватика має суттєву цінність як теорія та практика формування творчого потенціалу кожного з освітян, відкритого до нових звершень у динамічних і непростих умовах турбулентного суспільства. У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва інноваційна освітня діяльність має особливий вияв. Здатність до творення нового, насамперед, пов'язана з функціональними можливостями самої музики нести людині радість від відчуття краси, естетичне задоволення та емоційне переживання в процесі творення або сприйняття художніх образів [11, с. 267].

Проблема творчої особистості в діахронному вимірі має пріоритетний статус у системі знань про людину. Вагомий внесок у її розроблення зробили Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, А. Ротенберг, Ч. Тейлор, Р. Торренс, В. Франкл та інші.

Досліджуючи проблему творчої обдарованості, В. Моляко [5, с. 5] виокремив у системі творчого потенціалу деякі компоненти: інтереси, їх систематичність, спрямованість та частоту; допитливість, схильність до пошуку та вирішення проблемних ситуацій; уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; задатки, схильності, що виявляються у підвищеній чутливості, а також у динамічності психічних процесів; швидкість освоєння нової інформації; схильність до постійних порівнянь, зіставлень; вияви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору рішення; цілеспрямованість, рішучість, систематичність

у роботі; інтуїтивізм – здібність до вияву неусвідомлюваних прогнозів, рішень; здібності до вироблення власних стратегій.

Сучасний статус феномену “творчий потенціал” зумовлений його актуальністю та вживаністю в різних галузях буття людини як основного вихідного поняття в антропоцентричній парадигмі. Однак цілісне й змістове його розуміння відсутнє через латентний характер і нелінійну детермінацію становлення та розвитку, що переконує в необхідності цілеспрямованого наукового дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу в цілісній і продуктивній життєтворчості особистості [4].

Мета статті – розкрити сутність інноваційних принципів розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процеси інноваційного розвитку систем освітнього процесу у світі є закономірними, вони характеризуються глобальною спільністю дій, що становить значний інтерес для професіоналів різних країн.

І. Дичківська [2, с. 289] дає характеристику і визначення інноваційної діяльності педагога як сукупності зовнішніх і внутрішніх виявів його особистості, в яких знаходить розвиток внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, індивідуальні особливості), спрямоване на вдосконалення певних якісних та кількісних характеристик освітньої системи.

Упровадження інновацій – це багатоаспектний та неоднозначний процес змін. Так, пошук нових підходів та принципів, моделей підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва проходить на межі суперечливих напрямів уніфікації та диверсифікації; спрямованість освітнього процесу до інноваційності окреслюється на тлі прогресивної стандартизації “індустрії” вищої освіти; нині актуальна проблема співвідношення національного, регіонального і глобального у створенні програм підготовки майбутніх учителів мистецького профілю.

Методологічну основу будь-якої системи освіти становлять провідні положення – принципи, виявлені та сформульовані в результаті досліджень. Саме через підходи та принципи здійснюється конкретизація мети й завдань, вибір засобів реалізації, змісту, форм, методів тощо. Вони визначають функціонування всіх елементів дидактичного циклу, які є мікропроцесами цілісного процесу навчання й самоосвіти зокрема [6].

Розвиток коннективістської теорії окреслив нові підходи, які почали називати *електронною педагогікою* [10]. Це такі відгалуження, як парагогіка, хьютагогіка, різоматична теорія тощо. Нині актуальним для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва стає *підхід хьютагогіки* та його принципи.

Термін “хьютагогіка” вперше трапляється в роботі S. Hase й C. Kenyon [12] у публікації “From Andragogy to Neutagogy”. На противагу педагогіці й андрагогіці дослідники стверджують, що “інформаційний вибух”, швидкі зміни в суспільстві спричинили зміни в освітніх підходах (від традиційного (де вчитель завжди вирішував, що учень повинен знати і як слід його вчити) до інноваційного (сам учень визначає зміст, форму, темпи навчання)). Хьютагогіка визначається авторами [6] як новий підхід до організації навчання дорослих, концепція самостійного навчання, вчення про те, як самостійно вчитися в умовах інформаційного віку. На їхню думку, цей підхід слугує освітнім потребам учням сьогодення та сприяє розвитку індивідуальних здібностей.

Аналізуючи дослідження провідних науковців у просторі мистецької освіти, у статті пропонуємо розглянути принципи системного аналізу складних нелінійних систем, якими є як особистість, її творчий потенціал, так і сучасний простір освіти. Методологія *онтологічного підходу* у філософсько-освітньому дискурсі зорієтувала на визначення фундаментальних засад продуктивного розвитку творчого потенціалу особистості в просторі мистецької освіти [4] (*принципи нелінійності, кордомедійності, холистичності, емерджентності та ігрового експериментування*), що передбачають інтеграцію в систему принципів інноваційної освіти.

Реалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на принципах, характерних для фази трансформації й оновлення системи, народження нового порядку. *Принцип нелінійності* є динамічною властивістю, виявленою в непередбачуваній неоднозначній активності щодо визначення варіативних, якісно різних результатів, способів і стратегій еволюції. Зауважимо, що стосовно творчого потенціалу атрибут нелінійності засвідчує відсутність кореляції між вихідними потенційними творчими показниками та можливістю їх реалізації за певних, як-от спеціально організованих, умов. Розвиток творчого потенціалу формує контент адаптивних передумов, зокрема спонтанну адекватність, специфіку адаптативної стратегії, час, необхідний на адаптацію [4].

Дослідниця В. Коновальчук [4] доводить, що зовнішній світ і внутрішній потенціал можуть бути повноцінно пізнаними на основі почуттів, які забезпечують провідність знань та інформації. Тому пізнавальна діяльність, насамперед цілеспрямована освітня, має ґрунтуватися на *принципі кордомедійності*. Зауважено, що впродовж останніх десятиліть у науковій літературі з’явилися дослідження проблеми емоційного інтелекту, який відрізняється від когнітивного можливостю розвитку впродовж усього життя. З емоційним інтелектом людини пов’язують розвиток “soft skills” – “м’яких” навичок (компетенцій), що інтегрують особистісні характеристики, пов’язані з ефективною взаємодією людей. Таким навичкам властива латентність: їх важко виявляти, перевіряти, раціонально набувати. Групу “soft skills” формують індивідуальні, перцептивні, комунікативні та інтерактивні навички, що вможливають професійну успішність, соціальну діяльність

особистості, її власну творчу реалізацію, конструктивне пізнання, оволодіння потрібною інформацією в потрібний момент, спонтанну й адекватну відповідь на непередбачуваний соціальний виклик. Ученою акцентовано, що розвиток сердечного розуму – “емоційного інтелекту”, почуттів, сердечної духовної інтуїції – зумовлений функцією серця, інтегрованою з функціями центрів кори головного мозку, які народжують почуття, емоції, інтуїцію. Кордомедійність як “серцепровідність” базована на емоційності, ширості, чуйності та милосерді [4].

Принцип холистичності – одна із найважливіших якостей особистості, що зберігається за умов усіх змін якісного характеру. Розвиток цілісності творчого потенціалу особистості ґрунтований на зв'язку якісно різних, змінюваних станів стійкості і мінливості. Основним показником цілісності творчого потенціалу особистості є те, що в будь-який момент свого становлення та втілення він глибоко унікальний, неповторний. *Конкретними формами втілення динамічної цілісності творчого потенціалу є становлення стратегії життєдіяльності, що за своєю суттю є процесом переходу об'єктивно можливого в об'єктивно дійсне, потенційного – в актуальне* [4].

Розглянемо *принцип емерджентності*, що демонструє найважливішу інтеграційну ознаку творчого потенціалу – цілісність. Ефект цілісності виявляється тоді, коли зіткнення особистості із зовнішнім предметним світом запускає колективні кореляції творчого потенціалу особистості, унаслідок чого продукуються здатності, які раніше перебували в згорнутому (латентному) стані. В. Коновальчук [4] акцентує, що непередбачуваність, властива розвитку творчого потенціалу особистості як складній системі, призводить до несподіваної появи, раптового виникнення нової творчої властивості, зокрема способу адаптації, форми взаємодії.

Принцип ігрового експериментування припускає активний пошук майбутніми вчителями музичного мистецтва нових стратегій і видів педагогічної поведінки, орієнтованих на особистість учня. Цей принцип стає важливим і як модель поведінки у педагогічній діяльності, і як поштовх до розвитку творчого потенціалу та рефлексії.

Отже, інноваційні тенденції розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяють створенню такого інноваційного простору, що є найефективнішим для всебічного розвитку особистості, ґрунтується на співтворчості, взаємодії між суб'єктами, забезпечує найкращі умови для розвитку творчого потенціалу особистості в просторі мистецької освіти.

Висновки. Таким чином, творчий потенціал особистості є динамічно-цілісним ресурсом потреб, здібностей, властивостей та можливостей особистості. Йому властиві латентність, нелінійність розвитку, полісемантичність, нестійкість, непередбачуваність, проте саме він є основним ресурсом життєдіяльності особистості, прогресивного розвитку суспільства й цивілізації. Інновації в освіті ми визначаємо як ціленаправлені зміни, які вносять у визначену освітню систему нові, порівняно стабільні елементи.

Узагальнюючи вищесказане, розглядаємо хьютагогіку як теорію, концепцію, підхід про самоосвіту, що, безперечно, потребує подальшого наукового обґрунтування особливостей, специфіки, змісту, методики самоосвітньої діяльності дорослих. На нашу думку, це перспективний та цікавий напрям розвитку педагогічної науки.

Розглянуті інноваційні принципи розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва гарантують підвищення ефективності функціонування та розвитку освітньої системи загалом або її окремих елементів. Упровадження інноваційних підходів і принципів у діяльність закладів вищої мистецької освіти сприятимуть своєчасному виявленню та розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, інноваційні форми організації занять приваблюють здобувачів вищої освіти своєю новизною, нестандартністю, оригінальністю, розширенням можливостей та перспектив.

Використана література:

1. Бордюк О. М. Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті. *Науковий часопис: Гуманістичні орієнтири мистецької освіти*. Київ, 2011. С. 41–45.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : колективна монографія / за ред. : В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир, 2006. 320 с.
4. Коновальчук В. І. Розвиток творчого потенціалу особистості в просторі освіти : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.10 “Філософія освіти”. Київ, 2017. 486 с.
5. Моляко В. А. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
6. Нікулочкіна О. В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту: сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 41 (94). Запоріжжя, 2015. С. 231–236.
7. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія : 2 вид., перероблене та доповнене. Київ, 2019. 268 с.
8. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 428 с.
9. Турчин Т. М. Інновації в сучасній початковій загальній музичній освіті. *Науковий часопис*. Вип. 16 (21). Київ, 2014. С. 171–175.
10. Фіголь Н., Файчук Т., Грамотун В., Павлюк Т. Теоретичні основи електронної педагогіки. *WayScience*. Дніпро, 2021. С. 359–361.

11. Цзюй Жянь Педагогічний артистизм як елемент творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 8 (164). Чернігів, 2020. С. 267–271. DOI: 10.5281/zenodo.3905924
12. Stewart Hase and Chris Kenyon. From Andragogy to Heutagogy. URL: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.ht>.
13. Cornelius S. Towards Flexible Learning for Adult Learners in Professional Contexts: An Activity-Focused Course Design. S. Cornelius, C. Gordon, A. Ackland. *Interactive Learning Environments*. 2011. P. 381–393. URL: <http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?dire ct=true&db=eric&AN=EJ>.

References:

1. Bordiuk, O.M. (2011). Sutnist innovatsii ta innovatsiinykh protsesiv u mystetskii osviti [The essence of innovations and innovative processes in artistic education]. *Naukovyi chasopys: Humanistychni oriientyry mystetskoi osvity*: Proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 41-45 [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii: navch. posibnyk [Innovative pedagogical technologies: textbook]. Kyiv, Ukraine.
3. Moliako, V. O., Muzyky, O. L. (2006). Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen: kolektyvna monohrafiia [Abilities, creativity, talent: theory, methodology, research results: a collective monograph]. Zhytomyr, Ukraine.
4. Konovalchuk, V.I. (2017). Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti v prostori osvity [Developing the creative potential of a person in educational space]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Moljako, V.A. (2005). Tvorchyi potentsial liudyny yak psykholohichna problema. Obdarovana dytna [Creative potential of a person as a psychological problem. A gifted child.] (6), p. 2–9 [in Ukrainian].
6. Nikulochkina, O.V. (2015). Khiutahohika yak uchinnia pro samoosvitu: suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnologii suprovodu [Heutagogy as a self-learning doctrine: modern information and communication technologies of support]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of developing a creative personality in higher and general education schools, Issue 41 (94), p. 231-236* [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, O.M. (2019). Rozvytok dukhovnoho potentsialu osobystosti u postneklasychnii mystetskii osviti [Development of the spiritual potential of the individual in post-non-classical artistic education]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian].
8. Sysoieva, S. O. (1997). Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia [Theoretical and methodological grounds of teacher's training for developing a creative personality of a student]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Turchyn, T.M. (2014). Innovatsii v suchasni pochatkovii zahalnoi muzychnii osviti [Innovations in modern primary general music education]. *Naukovyi Chasopys – Academic Journal*. Shcholokova, O.P. (Ed.). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, *issue 16 (21), 171-175* [in Ukrainian].
10. Fihol, N., Faichuk, T., Hramotun, V., Pavliuk, T. (2021). Teoretychni osnovy elektronnoi pedahohiky [Theoretical foundations of e-pedagogy]. *WayScience*. p. 359-361 [in Ukrainian].
11. Ju Ran. (2020). Pedahohichniy artystyzm yak element tvorchykh mozhlyvostei maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Pedagogical artistry as an element of creative possibilities of a future music teacher]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University "Chernihiv College"*, Issue 8 (164), p. 267–271 [in Ukrainian].
12. Stewart Hase and Chris Kenyon. From Andragogy to Heutagogy [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.ht>
13. Cornelius, S., Gordon, C., & Ackland, A. (2011). Towards Flexible Learning for Adult Learners in Professional Contexts: An Activity-Focused Course Design. *Interactive Learning Environments*, 19 (4), 381–393. Retrieved from: <http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?dire ct=true&db=eric&AN=EJ>.

Datsenko M. S. Innovative principles of developing the creative potential of a future music teacher

The current age of the development of the international community is characterized by rapid digital and innovative processes that are progressively gaining the status of a major indicator of cultural development. The readiness of public and individual consciousness to changes in all domains of the life of society and acceptance of the new as a value becomes a pre-requisite for a progress. Accordingly, the view of the image of the very person changes. Therefore, the primary objective of education is to develop such qualities and abilities that would allow a person not only to ensure the quality of life, but also to make a creative social space, overcoming the difficulties associated with the perception of innovation. Today, developing a high level of competitiveness is an important task for all educational institutions. The creative and intellectual potential of teachers becomes the main factor in the formation and development of innovative education.

The paper considers the approach of heutagogy, which develops the ability to learn, utilizes all universal learning opportunities, does not limit the choice of methods and forms, and has a nonlinear nature of the educational process of a future music teacher. It analyzes the principles of systematic analysis of complex, nonlinear systems, which are both an individual, individual's creative potential and the modern space of education (nonlinearity, cordos-mediation, holism, emergence and game experimentation) and which provide for the integration into the system of innovative education principles.

Innovative activity in contemporary dimension is considered as a holistic, multi-level, multiple-stage, nonlinear, synergetic system that performs corrective and guiding functions of developing creative potential of a future music teacher in the educational process. We argue that the growth of innovation in artistic education is impossible without the creative activity of a future music teacher.

Key words: artistic education, future music teacher, innovative activity, heutagogy, creative potential development, emergence principle, nonlinearity principle, holism principle, cordos-mediation principle.

УДК 378.147.016:780.616.432(477.82)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.12>

Завіруха Л. А., Білозерова О. В., Мархалевич Т. С.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ ПРО АРТИКУЛЯЦІЙНІ ПОЗНАЧЕННЯ В СОНАТАХ ЙОЗЕФА ГАЙДНА У ЗМІСТ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Досліджено роль артикуляції у творах великої форми віденського класика Йозефа Гайдна. Розглянуто способи трактування артикуляційних позначок у сонатах віденського класика та їх практичне втілення на заняттях з основного музичного інструмента в майбутніх спеціалістів.

Зазначено, що артикуляція в клавірних сонатах композитора виконує найважливіші функції у створенні музичного образу твору та бере участь у композиційних процесах, як-от темоутворення, тематичний розвиток, формоутворення, виявляючи себе як композиційний виразовий засіб.

Визначено сутність поняття "артикуляція" як мистецтво виконувати музику, насамперед мелодію, з певною мірою розчленованості або зв'язності її тонів.

Установлено, що артикуляція забезпечує звукову матеріалізацію інтонаційної виразності твору через наповнення ремарок, штрихів та інших позначень композитора. Знаками артикуляції визначено штрихи (стакато, клиновидне стакато, легато, нонлегато), крапки під лігою (портаменто), ліги та відповідні до образу ремарки (акценти, тенуто, маркато тощо).

Зазначено, що точне дотримання артикуляційних знаків впливає на порядок складання синтаксичних елементів музичної мови (речень, фраз, мотивів, субмотивів), що впливає на характер виконання як частин, так і цілого твору, сприяє створенню яскравого, виразного, емоційного музичного образу.

Особливу увагу звернено на рекомендації щодо розуміння артикуляційних позначень та ремарок у сонатах Йозефа Гайдна, а саме виконання ліг (коротких, довгих, фразувальних), а також штриха стакато, його видів (звичайне та клиновидне стакато).

З'ясовано, що трактування форшлагів у сонатах віденського класика вимагає детального аналізу та тлумачення, оскільки їх виконання в той час було досить різним. Зокрема, слід розрізняти довгі і короткі, затактові (виконуються завдяки попередній тривалості) і незатактові (виконуються завдяки тривалості основної ноти) форшлаги. Таке довільне трактування артикуляційних позначень стосується не лише форшлагів, а й інших мелізмів і вимагає від виконавця розуміння особливостей нотного запису XVIII століття та прийомів музичної мови.

Також у статті проаналізовано особливості виконання трелі та визначено роль артикуляційної цезури в побудові музичної думки.

Зазначено, що важливим етапом роботи в сонатах Й. Гайдна на уроках з основного музичного інструмента є робота над звуком. Він не має бути надто глибоким, тим паче різким чи грубим. Технічні пасажі і прикраси повинні виконуватися легким, прозорим звуком, інколи найтоншим *leggiero*.

Ключові слова: артикуляція, артикуляційні знаки, мелізми, форшлаги, трель, ліги, музичні ремарки, цезура.

Проблема якості фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є однією з важливих у сучасній системі вищої освіти. Зокрема, на особливу увагу заслуговує проблема виконавської підготовки студентів-піаністів. Адже від того, наскільки майстерно майбутні виконавці володітимуть технічними та виконавськими прийомами гри на музичному інструменті, залежить успіх майбутньої професійної діяльності.

Оскільки навчальний курс з основного фортепіано в закладах вищої освіти спрямований на формування в студентів власного концертно-виконавського і педагогічного досвіду, який базується на вмінні творчо застосовувати теоретичні знання з історії музичного мистецтва та виконавства, відбирати високохудожні зразки інструментальної літератури для ознайомлення та вивчення з учнями загальноосвітніх шкіл, доцільно розглянути та проаналізувати особливості та прийоми виконання артикуляційних знаків періоду віденського класицизму на прикладі творів великої форми композитора Йозефа Гайдна. Також уважаємо доречним зацентувати на практичному втіленні набутих знань на заняттях з основного музичного інструмента.

Проблема правильного трактування музичної артикуляції у творах композиторів різних епох завжди цікавила науковців та педагогів. До неї зверталися Т. Веймеєр, В. Келлер, Т. Маттеї, Х. Ріман, І. Браудо та ін. Процес оволодіння піаністами артикуляційними прийомами досліджений у працях музикантів-педагогів Ф. Блуменфельда, О. Гольденвейзера, К. Ігумнова, Г. Нейгауза, С. Фейнберга. Різні аспекти окресленої проблеми розкриті в дослідженнях Г. Падалки, О. Щолокової, Н. Кашкадамової та інших педагогів-науковців.

Сьогодні питання правильної інтерпретації артикуляційних прийомів стоїть не менш гостро. Цій темі присвячується велика кількість статей та наукових досліджень С. Семчакевича, В. Тітович, С. Підгаєвської та інших.

Однак наше дослідження відрізняється від інших тим, що ми зосередили увагу на трактуванні артикуляційних позначень та орнаментики саме сонат Йозефа Гайдна. Такий аналіз стане в пригоді не лише студентам-бакалаврам, а й викладачам, які мають у репертуарі твори віденського класика.

Мета статті – визначити, конкретизувати та узагальнити основні види артикуляційних знаків та музичних ремарок, притаманних сонатам Йозефа Гайдна; проаналізувати варіанти їх запису, трактування та способи виконання на заняттях з основного музичного інструмента.

Твори великої форми композиторів віденського класицизму завжди займали вагоме місце в репертуарі провідних піаністів-виконавців. Сонати Й. Гайдна, В. Моцарта та Л. Бетховена – особливий етап фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-піаністів, а також критерій рівня інструментально-виконавської майстерності будь-якого музиканта [2, с. 37]. У дослідженні ми детальніше проаналізуємо особливості музично-виконавської артикуляції сонат саме Йозефа Гайдна.

Зазначимо, що перші сонати композитора названі “сюїта” або “дивертисменти для клавіру”, невеличкі за розмірами, часто мають клавесинний характер. За стилем вони нагадують твори Карла Філіпа Емануеля Баха – учителя Гайдна, у якого юний композитор перейняв методи тематичного варіювання, орнаментики і новаторські фактурні прийоми.

Стиль композитора органічно пов’язаний із середовищем, у якому він ріс, та інструментом, на якому починав писати свої твори. У той час у Відні набуває популярності клавесин. Однак природна стакатна акцентованість кожного звука інструмента, що більше відповідала рухливості й танцювальності, негативно позначалась на виконанні повільних мелодій пісенного типу. Щоб уникнути переривчастості звучання мелодичних ліній, проміжки між її окремими звуками заповнювалися різними прикрасами – “манерами”.

Саме тому для правильного прочитання музики віденського класика Йозефа Гайдна важливо не тільки знати специфіку образного змісту його творів, а й розумітися на питаннях виконавської техніки, а саме артикуляційних позначеннях.

Як зазначає Л. Ройзман, артикуляція в клавірних сонатах Й. Гайдна виконує найважливішу функцію у створенні музичного образу твору та бере участь у композиційних процесах, як-от темоутворення, тематичний розвиток, формоутворення, виявляючи себе як композиційний виразовий засіб [5, с. 43].

Під артикуляцією розуміємо мистецтво виконувати музику, насамперед мелодію, з певною мірою розчленованості або зв’язності її тонів. Також артикуляцію тлумачимо як спосіб і характер виконання синтаксичних елементів музичної мови (субмотивів, мотивів, фраз, речень тощо).

У музичному виконавстві артикуляція входить до структури художньої техніки, оскільки забезпечує звукову матеріалізацію інтонаційної виразності твору через виконання ремарок, штрихів та інших позначень композитора. Знаками артикуляції є **штрихи** (стакато, клиновидне стакато, легато, нонлегато), **крапки під лігою** (портаменто), **ліги** та відповідні до образу **ремарки** (акценти, тенуто, маркато тощо).

Розглянемо основні рекомендації щодо виконання артикуляційних позначень та ремарок у творах великої форми Йозефа Гайдна на заняттях з основного музичного інструмента.

Варто звернути увагу студентів на виконання **ліг**. Розрізняють короткі, довгі та фразувальні ліги. Короткі ліги охоплюють субмотиви та мотиви фрази, визначають основні інтонаційні напрями. Їх треба виконувати обережно: перший звук необхідно брати зверху всією рукою, а останній – на “вдиху”, без додаткової участі кисті, палець робить ніби “підчіп”. Виконуючи дві, три, чотири ноти під лігою, треба пам’ятати про домінування першої ноти. Вона завжди виразніша. Короткі ліги роблять мотиви більш енергійними.

Довгі ліги, які охоплюють звуки долі, такту і навіть двох тактів, вимагають зв’язності виконання. При цьому перший звук під лігою не потребує додаткової атаки, а останній – скорочується і виконується тихіше й легше.

Зазначимо, що фразувальні ліги – редакторські – у нотному тексті з’явилися пізніше, вони визначають контури (межі) фрази.

На заняттях з основного музичного інструмента особливу увагу студента необхідно звертати на закінчення фраз, їх правильне виконання. Попередники Й. Гайдна помітно скорочували останні ноти ліг, що давало можливість грати на клавесині, наприклад, більш виразно. У Й. Гайдна ж остання нота є важливою, її варто витримувати. Таке нововведення запозичене в струнних інструментах.

У своїх творах композитор використовував **два види стакато**: стакато, позначене рискою (*клиновидне стакато*) та *стакато*. Клиновидне стакато (вертикальні позначення над нотою) в нотному тексті, особливо у Й. Гайдна, виконується за бажанням автора. Композитор указував на те, що акустично нота дуже коротка і потребує особливо м’якого завершення фрази. Ми маємо розуміти його запис як більш короткої і завжди тихішої ноти, яка має звучати значно ніжніше, без акценту. Клинки ж, позначені в закінченні фраз, указують на коротке і, відповідно, м’яке закінчення фрази щодо загальноприйнятого способу його виконання.

Тоді замість романтичного трактування клинка, як короткого акцентованого *staccato*, ми повинні розуміти його як запис більш короткої і майже завжди тихішої ноти, ніж тої, над якою стоїть крапка (що більше відповідає старому запису артикуляції). Отже, закінчення ліг у Й. Гайдна, які не позначені крапками скорочування, не повинні помітно скорочуватися.

На особливу увагу в роботі над твором заслуговують артикуляційні **цезури**. Їх виконання надає чіткості і рельєфності окремим деталям звукової побудови. Проте саме ними так часто нехтують студенти під час власної інтерпретації музичного твору. Цезура сприяє з’єднанню або миттєвому роз’єднанню музичної думки, впливає на виразність закінчень або початок, завдяки чому музика набуває особливої виразності.

Варто зазначити, що **меліزم** та різні прикраси автор часто позначав нечітко, непослідовно, трактував їх по-різному і в різних місцях і до того ж покладався на ініціативу піаніста.

Сучасники композитора розшифровували їх також по-різному (наприклад, трактуючи іноді групето, як мордент або як трель), виконавські стилі були дуже індивідуальними. Загалом, за часів Й. Гайдна музиканти не дотримувалися єдиних правил у виконанні, а грали свої твори по-різному.

Зокрема, маленькі, дрібно виписані нотки форшлагом за часів віденського класицизму тлумачилися і як довгі, і як короткі, і як затактові (виконувалися за рахунок попередньої тривалості), і як незатактові (що виконуються завдяки тривалості основної ноти); крім того, вони по-різному відтінялися за допомогою динаміки, штрихів та агогіки.

Таке довільне трактування артикуляційних позначень зовсім не означає, що виконавець не має звертати уваги на орнаменту, зазначену в сонатах; навпаки, він повинен аналізувати її детальніше, щоб із різних варіантів, пропозованих різними редакторами, зуміти обрати найбільш переконливий варіант інтерпретації.

Значних труднощів на заняттях з основного музичного інструмента знає виконання студентом **трелі**. Загальновідомо, що трель – це вид мелізму, швидке багаторазове чергування двох суміжних (віддалених на малу або велику секунду) звуків. Позначається трель знаком *tr*. Хвиляста лінія ~ після *tr* ставиться або для довгих трелей, або в тих випадках, коли трель застосовується до декількох (або залігованих) нот.

Варто зазначити, що Й. Гайдн – перший із великих композиторів, хто вживає знак ~ суто для *пральтрілері*. Трель може починатися з головної ноти – при пральтрілері, позначеному ~ і, як правило, в спадному секундовому мелодійному ході, – а може починатися з верхньої додаткової ноти, маючи характер повтореного затримання.

Щодо **форшлагів**, то в багатьох редакціях творів Й. Гайдна (ред. Леберт, Ріман, Цілхер, Мартінсен, частково Ройзман) дрібні форшлаг-затримання записувалися найчастіше не в оригінальному вигляді, а у вигляді рівних, однаково великих нот. Пояснювалося це тим, що багато піаністів, схильних відтворювати текст, буквально бачачи маленьку нотку форшлаг, машинально грали її як коротку і затактову, що в більшості випадків не виправдано. Однак рівні великі ноти граються тими ж учнями і з тієї ж причини механічно вирівняно, без усякого відчуття виразності, укладеної в музичному затриманні і його вирішенні. Художня сторона виконання знову страждає, хоча, можливо, менше, ніж у першому випадку.

З одного боку, вихід бачимо у підвищенні грамотності студентів, що робить їх здатними розібратися в умовності нотного запису XVIII століття, а з іншого – у розвитку інтонаційного мислення.

Форшлаг Й. Гайдна, записані малими нотами, можуть бути довгими або короткими, ударними й ненаголошеними. Їх тривалість не завжди однозначно зумовлена нотацією, але (на відміну від творчості пізніх композиторів) переважають довгі акцентовані форшлаг, особливо якщо мала нота-форшлаг утворює гармонійний дисонанс.

У сучасному розумінні слово “форшлаг” означає “затримання”, тобто очікуваний консонанс затримується або ховається, тобто запізнюється. Тому під час практичної роботи на занятті з основного музичного інструмента увагу студента варто зосередити на тому, що такі дисонуючі затримання, незважаючи на написання форшлагів, граються “у такт” одночасно з бас-нотю або нотою середнього голосу. Форшлаг, записані четвертними або половинними нотами, відповідають тривалості цих нот; форшлаг, записані восьмими або шістнадцятими, можуть бути як короткими, так і довгими.

Зазначимо, що у Й. Гайдна ще діє старе правило, з якого випливає, що під час запису форшлагів, за якими слідує пауза, нота дозволу звучить лише там, де стоїть пауза. Не тільки форшлаг, записані дрібними нотами, а і виписані затримання, які дисонують, завжди слід знімати м'якше.

Безперечним правилом варто вважати лігу між форшлагом і наступним основним тоном (наступною нотою). Саме тому, що це правило було для музикантів XVIII століття саме собою зрозумілим, у старовинних рукописах і, відповідно, в сучасних текстових виданнях у форшлагів часом відсутні ліги. Їх відсутність призвела до безлічі хибних інтерпретацій.

Як зазначає видатний музикознавець Н. Кашкадамова, Й. Гайдн поєднав різні традиції орнаментики; розшифрування різних позначок у нього буває варіативним. Трелі часто виконувалися з нахшлагами, на необхідність яких указував значок подовженої трелі. Неперекреслені нотки могли позначати довге та коротке виконання, що було скероване до принципів моцартівської орнаментики. Неясним та незрозумілим уважався в Гайдна знак перекресленого шнелера, який часто плутають із перекресленим мордентом [3, с. 213].

Варто сказати, що окремим етапом роботи над сонатами Й. Гайдна на заняттях з основного музичного інструмента є робота над звуком. Звук не має бути надто глибоким, тим паче різким чи грубим, навіть наспівність у виконанні легато не вимагає надмірної наповненості. Технічні пасажі і прикраси мають виконуватися легким прозорим звуком, інколи найтоншим *leggiero*. Увага піаніста має бути зосереджена на кінчиках пальців.

Висновки. Отже, артикуляція в клавірних сонатах Йозефа Гайдна виконує важливу функцію у створенні музичного образу твору та бере участь у композиційних процесах, як-от темоутворення, тематичний розвиток, формотворення, виявляючи себе як композиційний виразовий засіб.

У процесі дослідження, детально розглянувши кожен зі знаків артикуляції, їх види, варіанти написання та виконання, ми виявили, що трактування артикуляційних позначень у той час було досить вільним. Але

це зовсім не означає, що виконавець має право не звертати уваги на орнаментику. Навпаки, це має спонукати виконавця до більш детального її аналізу, щоб із різних варіантів, запропонованих різними редакторами, зуміти обрати найбільш переконливий варіант інтерпретації.

Щоб студент міг самостійно проаналізувати та розтлумачити особливості нотного запису творів композиторів різних епох та стилів, педагог має розвинути в нього активне мислення, ініціативу, спонукати до власної пошукової, самостійної творчої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні видів та способів інтерпретації артикуляційних позначень композиторів різних епох та стилів.

Використана література:

1. Браудо І. О. Артикуляція. Ленінград, 1961. 200 с.
2. Грищенко Т. А. Методичні аспекти роботи над творами великої форми у класі фортепіано : методична розробка. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. 69 с.
3. Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2009. 415 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
5. Ройзман Л. И. Фортепианное творчество И. Гайдна. Избранные сонаты. Москва : Музыка, 1971. 126 с.

References:

1. Braudo I. O. (1961) Artykulyatzia [Articulation]. Leningrad. 200 s. [in Russian].
2. Hryshchenko T. A. (2018) Metodychni aspekty roboty nad tvoramy velykoyi formy u klasi fortepiavo : metodychna rozrobka [Methodical aspects of work on works of large form in the piano class: methodical development]. Slov'yans'k: vyd-vo B. I. Matorina. 69 s. [in Ukrainian].
3. Kashkadamova N. B. (2009) Mystetstvo vykonannya muzyky na klavishno-strunnykh instrumentakh : navch. posib. [The art of performing music on keyboard and string instruments : textbook]. Kyiv : Osvita Ukrainy. 415 s. [in Russian].
4. Neyhauz H. H. (1988) Ob iskusstve fortepiannoi ihry : zapiski pedahoha [On the art of piano playing: teacher's notes. 5th ed.]. Moscow : Muzyka. 240 s. [in Russian].
5. Royzman L. I. (1971) Fortepiannoye tvorchestvo Y. Gaidna. Izbrannyye sonaty [Haydn's piano works. Selected sonatas]. Moscow : Muzyka. 126 s. [in Russian].

Zavirukha L. A., Bilozero O. V., Markhalevuch T. S. Features of the integration of knowledge about articulatory notation in the sonatas of Joseph Haydn in the content of instrumental training of future teachers of music

The role of articulation in the works of the large form of the Viennese classic Josef Haydn is investigated in the article. The ways of interpretation of articulation marks in sonatas of the Viennese classic and their practical embodiment at lessons on the basic musical instrument at future experts are considered.

It is noted that articulation in the composer's piano sonatas performs the most important functions in creating the musical image of the work and participates in compositional processes: theme formation, thematic development, form formation, revealing itself as a compositional means of expression.

The essence of the concept of "articulation" is defined, which is interpreted as the art of performing music, and first of all melody, with a certain degree of dismemberment or coherence of its tones.

It is established that articulation provides sound materialization of intonation expressiveness of the work by filling remarks, strokes and other symbols of the composer. Strokes (staccato, wedge-shaped staccato, legato, non legato), dot under the league (portamento), leagues and remarks corresponding to the image (accents, tenuto, markato, etc.) are defined by articulation signs.

It is noted that the exact observance of articulatory signs affects the order of composition of syntactic elements of musical language: sentences, phrases, motives, submotives, which in turn affects the nature of both parts and the whole work, and creates a bright, expressive, emotional musical image.

Particular attention is paid to the recommendations for understanding the articulatory symbols and remarks in the sonatas of Joseph Haydn, namely the performance of the legs: short, long, phrasing, as well as the stroke of staccato, its types (ordinary staccato and wedge-shaped).

It has been found that the interpretation of forewords in the sonatas of the Viennese classics requires detailed analysis and interpretation, as their performance was quite different at that time. In particular, a distinction should be made between long, short, tactful forewords (performed due to the previous duration) and non-tactile (performed due to the duration of the main note). Such an arbitrary interpretation of articulatory notation applies not only to forewords, but also to other melisms and requires the performer to understand the peculiarities of the musical notation of the XVIII century and the techniques of musical language.

Also in the article the peculiarities of trill performance are analyzed and the role of articulatory caesura in the construction of musical thought is determined.

It is noted that an important stage of work in J. Haydn's sonatas in lessons on the main musical instrument is the work on sound. It should not be too deep, especially sharp or rough. Technical passages and decorations should be performed with a light, transparent sound, sometimes the finest leggiero.

Key words: articulation, articulation signs, melisms, foreslags, trills, leagues, musical remarks, caesura.

УДК 378.018.43:004.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.13>

Зайцева І. О., Коробова Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ

Окреслено оптимальні умови та дидактичні можливості організації дистанційного навчання. Поняття “дистанційне навчання” визначено як цілеспрямовану і контрольовану (на рівні внутрішнього і зовнішнього моніторингу) самостійну роботу студента із систематичним інтерактивним спілкуванням із викладачами. Сформульовано особливості дистанційного навчання: інтерактивність, інтенсивність дискусій на форумі, чітке планування в часі та участь слухачів у коригуванні структури, змісту й ефективності курсу. Доведено, що основу дистанційних технологій навчання становлять цілеспрямована, керована, інтенсивна самостійна робота студентів та організація спілкування студента з викладачем.

Проаналізовано рівні взаємодії елементів дистанційного навчання (рівні елементів управління, взаємодії та доставки), у межах яких виокремлено оптимальні умови його організації, як-от: чітке структурування та змістовне наповнення навчальних курсів; залучення ЗВО; навчально-методичне забезпечення; правильний підбір персоналу; високий рівень сформованості ІКТ-компетентності; реалізація технологій дистанційного навчання з використанням пізнавально-творчих (евристичних) технологій; комплексна діагностики поточних і кінцевих результатів навчання.

Дидактичні можливості дистанційного навчання окреслено в межах теорії евристичного навчання. Евристичні технології та ІКТ використовуються як засоби формування та розвитку дослідницької компетентності студентів, самостійного створення власних знань, необхідних для навчання та самоосвіти. Спільною рисою вищезазначених засобів є створення контексту, в якому студент може отримати та використати елементи набутих знань у процесі самостійної роботи.

Охарактеризовані основні види онлайн-завдань для самостійної роботи: тренувальні, когнітивні, проблемного навчання, імітаційні та моделювальні, ігрові, тестові та довідково-інформаційні.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології, дидактичні можливості, інтерактивність, організація навчального процесу.

У світовій освітній спільноті дистанційне навчання (далі – ДН) розглядають як найефективніший засіб забезпечення вищої та безперервної освіти, спосіб демократизації, гуманізації і варіативності. Стратегія розвитку ДН утілюється в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства, що передбачено Національною програмою інформатизації: появи нових можливостей для оновлення змісту навчання; розширення доступу до всіх рівнів освіти; реалізації системи безперервної освіти “протягом усього життя” [3]. Використання дистанційних технологій навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення, спонукає студентів до самостійної роботи, формує в них інформаційну компетентність, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації.

ДН наразі використовується у всіх ЗВО України для організації навчального процесу, тому здобуття знань та професійних умінь за допомогою дистанційної освіти і надалі набуває визнання і розповсюдження. Але для того щоб дистанційне навчання дійсно виправдало покладені на нього сподівання, необхідні ґрунтовні науково-педагогічні дослідження, які б з’ясували недостатньо розкриті дидактичні чинники, які забезпечують оптимальний розвиток різних складників дистанційного навчання.

Проблемам упровадження технологій ДН присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Биков, Г. Бойд, С. Бонк, В. Дивак, О. Жерновникова, О. Купенко, В. Кухаренко, Н. Муліна, М. Сімонсон, Є. Полат, А. Хуторської та ін.), які по-різному визначають поняття “дистанційне навчання”, але більшість дослідників дійшли висновку, що основу дистанційного освітнього процесу становить цілеспрямована і контрольована (на рівні внутрішнього і зовнішнього моніторингу) самостійна робота студента із систематичним інтерактивним спілкуванням із викладачами. У роботах проаналізовано відмінності ДН від традиційної самоосвіти [3], можливості варіювання навчального матеріалу та інформаційного фонду, особливості організації зворотного зв’язку та цілі впровадження ДН [4], надано характеристики автономії студентів в умовах ДН [6].

Метою статті є визначення оптимальних умов та дидактичних можливостей організації дистанційного навчання у ЗВО.

ДН ставить перед педагогами нові вимоги не тільки в змістовій сфері освіти, а й у технологічній, вимагає створення спеціальних навчальних матеріалів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Основна мета ДН – надати можливість учитися всім охочим та одержати професійні знання та навички. Система ДН, яку пропонують сайти ЗВО України, є зрозумілою, багатофункціональною та простою у використанні, але потребує розширення та вдосконалення, як уважають автори [1, с. 44–48].

До особливостей ДН слід зарахувати такі ознаки: інтерактивний характер, необхідність чіткого планування у часі, інтенсивність дискусій на форумі курсів, необхідність участі слухачів у коригуванні структури, змісту і ефективності курсу. Слід зазначити, що курс ДН – це цілісний процес, що припускає індивідуальний пошук нових знань, обмін повідомленнями між викладачем і студентами, звернення до електронних

посібників та інших джерел. Систематичний контроль здійснюється у формах оперативного зворотного зв'язку і автоматичного контролю [10]. Специфічна особливість ДН полягає в тому, що студент повинен протягом довгого часу активно працювати з комп'ютером за відсутності викладача, який повинен уміти оперативно коригувати й оцінювати результати діяльності студентів. Процес навчання можна описати трьома компонентами: викладання (діяльність викладача), навчання (діяльність студента), емоційно-інтелектуальна взаємодія між зазначеними суб'єктами освіти.

Основу дистанційних технологій навчання становить, на думку сучасних науковців (В. Божко, Є. Івченко, Г. Карнаухова, М. Рогоза), цілеспрямована, керована й інтенсивна самостійна робота студентів, які вчаться в зручному для них місці, за індивідуальними навчальними планами з використанням спеціальних засобів ІКТ, що дають їм можливість контактувати з викладачем. Більшість прихильників системи дистанційних технологій уважають, що основним складником ДН є організація спілкування студента з викладачем. Саме в цій можливості й полягає принципова відмінність дистанційної технології навчання від систем і програм самоосвіти [9].

Сучасний курс ДН будується на таких концептуальних положеннях: 1) в центрі процесу навчання – самостійна пізнавальна діяльність студента; 2) важливо, щоб студент не тільки оволодів певними знаннями, а й навчився їх самостійно набувати, працювати з інформацією, знаходити потрібні засоби навчання, джерела інформації, оволодівати способами пізнавальної діяльності, які він міг би застосувати надалі; 3) ДН є індивідуалізованим процесом оволодіння знаннями, яке включає комунікацію та співробітництво студента з викладачем, підвищує рівень соціалізації здобувачів вищої освіти; 4) систематичність характеру системи контролю за засвоєнням знань, здатністю застосовувати отримані знання в різних проблемних ситуаціях, що будується на основі як оперативного зворотного зв'язку (закладеної в текст матеріалу можливості оперативного звернення до викладача), так і відстроченого контролю (наприклад, під час тестування) [8, с. 4–8].

Аналіз точок зору науковців (О. Жерновникова, О. Купенко, М. Лазарев, З. Мариненко, Н. Муліна, Є. Полат, А. Хуторської), які досліджують проблеми застосування ДН та його поєднання з іншими технологіями, дозволив нам виокремити такі оптимальні умови його організації у ЗВО: 1) наявність у викладача високого рівня сформованості ІКТ-компетентності; 2) використання теорії й практики управління навчальним процесом у ЗВО, принципів демократизації та гуманізації освіти; 3) реалізація ДН з використанням пізнавально-творчих (евристичних) технологій; 4) застосування комплексної діагностики поточного і кінцевого рівня сформованості професійних компетентностей студентів.

У межах кожного курсу ДН можна виокремити три рівні взаємодії різних елементів, які створюють досить складне, але безперервне дієве навчальне середовище: 1) рівень елементів управління, на якому відбувається взаємодія структурних підрозділів закладу, що відповідає за організацію та планування навчальних курсів, розробку навчальних матеріалів та забезпечення ними студентів; 2) рівень елементів взаємодії, на якому відбувається онлайн-комунікація між різними учасниками ДН: викладачами, студентами, групами студентів та ін.; 3) рівень елементів доставки, який містить різні ІКТ, тобто способи надання певної навчальної інформації та засобів навчання від ЗВО до студента, а також можливість доставки звітних матеріалів, тестових та екзаменаційних робіт від студента до викладача.

Розглянемо ці рівні більш детально й визначимо оптимальні умови організації ДН. На рівні елементів управління ДН виокремлюють такі критерії ефективної організації зазначеної форми навчання: 1) чітке структурування та змістовне наповнення навчальних курсів; 2) залучення освітньої установи; 3) навчально-методичне забезпечення ДН; 4) наявність добре оснащеного телекомунікаційного центру; 5) правильний підбір персоналу, який забезпечує процес навчання. На другому рівні суб'єктами взаємодії в процесі ДН можна вважати: адміністрацію ЗВО; викладачів або авторів курсу; методистів-координаторів ДН; студентів; навчальні групи; технічних спеціалістів. Кожен із суб'єктів ДН може спілкуватися між собою. Наприклад, методист-координатор взаємодіє з організаторами навчання – викладачами, консультантами або авторами курсу, з кожним студентом окремо або з усією групою, з технічними спеціалістами. Взаємодія між учасниками процесу навчання є ключовим елементом будь-якого дистанційного курсу. Оскільки більшу частину часу студенти працюють у дистанційному режимі самостійно та з метою підвищення якості навчання й мотивації, курс ДН повинен максимально стимулювати інтерактивність між студентами й викладачами через використання проектної та групової роботи, організації обміну питаннями й відповідями на форумі курсу.

На третьому рівні взаємодії елементів ДН основними освітніми технологіями дистанційної освіти є кейс-технологія, тобто структурування та комплектування навчально-методичних матеріалів у спеціальний набір (“кейс”) для самостійного вивчення студентами з наданням консультацій викладачами-консультантами (тьюторами); використання відеолекцій викладачів; цифрові технології, які забезпечують студентів не тільки навчально-методичним матеріалом, а й інтерактивним спілкуванням викладачів і студентів. Для успішного керування процесом навчання можливе використання інструкцій до виконання завдань, розклад занять, додатків із рекомендованими джерелами інформації, презентацій, які допомагають студентам планувати свій час, орієнтуватися в навчальних матеріалах і успішно завершити навчання.

Новим у сучасному ДН стало використання технологій евристичного навчання, яке визначається як самостійне творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка завдяки отриманому власному теоретичному та емпіричному досвіду зможе швидко адаптуватися у сучасному

складному й неоднозначному життєвому просторі. Науково-експериментальні дослідження засвідчують, що евристичне навчання є одним із важливих напрямів модернізації освіти, це оптимальна технологія навчання та розумового виховання, яка має посісти належне місце в сучасній гуманістичній педагогіці та навчальній практиці. Принципи евристичної освіти суттєво змінили основні складники навчальної діяльності – мету освіти, діяльність викладача і студентів, сутність їхньої взаємодії, мотиваційні і діагностичні компоненти навчального процесу [7]. Необхідність заміни традиційної (передавальної, репродуктивної) системи навчання на переважно пізнавально-творчу стає суттєвою тенденцією освіти.

У межах теорії евристичного навчання ІКТ використовуються як засоби формування та розвитку дослідницької компетентності студентів, самостійного створення власних знань, необхідних для навчання та самоосвіти. Для розвитку дослідницької компетентності, як важливого складника евристичної освіти, застосовуються такі основні типи ІКТ: комп'ютерні системи збирання інформації (електронні бази даних), мікрокомп'ютерні лабораторії (далі – МКЛ), інтерактивні відео та ін. Спільною рисою вищезазначених ІКТ є створення контексту, в якому студент може отримати та використати елементи знання в процесі самостійно реалізованого “спрямованого навчання” та розв'язання складних навчальних ситуацій [12].

Засоби дистанційної освіти сприяють удосконаленню навчального процесу на етапах: пред'явлення нової навчальної інформації, її опрацювання, повторення засвоєних знань, розвитку вмінь та навичок під час поточного та підсумкового контролю і самоконтролю, корекції самого процесу навчання і його результатів [13, с. 390–393]. У системі дистанційної освіти педагогічна комунікація є провідним чинником організації процесу спілкування між суб'єктами навчання. Виокремлюють один з основних інструментів такого спілкування, як-от форум (дискусія). Такий обмін відбувається в певному часовому проміжку (декілька годин, тижнів чи місяців). Форум є основним засобом спілкування студентів і викладачів [2]. Дистанційна освіта дозволяє будувати навчання в режимі діалогу “викладач – студент”, опосередкованому через комп'ютер замість використання традиційного підручника. Особливу роль відіграє “електронний підручник” – комплекс інформаційних, графічних, звукових і програмних засобів навчання з певної дисципліни. Але жодна «розумна машина» не може замінити «живого спілкування» [14, с. 5–7]. Таким чином, вищезазначені засоби ДН сприяють становленню та розвитку евристичного мислення, творчих умінь студентів.

Слід зазначити, що основною формою роботи у ДН є самостійна діяльність студентів, яка вимагає створення нових методик і відповідного дидактичного забезпечення навчальних завдань із використанням ІКТ. Дослідники виокремлюють такі типи онлайн-завдань: тренувальні (призначені для поглиблення знань, формування та розвитку вмінь і навичок); когнітивні (які орієнтовані на засвоєння понять і які діють у режимі, близькому до програмованого навчання), проблемного навчання (орієнтовані на розв'язання навчально-пізнавальних завдань за принципами непрямого управління), імітаційні та моделювальні, ігрові (використовують методи навчальної гри), тестові, довідково-інформаційні (надають бази даних і банки знань, інформаційно-пошукові системи, словники та ін.) [13, с. 393–396].

Самостійна робота з використанням онлайн-завдань забезпечує індивідуалізацію навчання (власний темп виконання завдання, спілкування з викладачем у режимі on-line та off-line), підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку самостійності в прийнятті рішень (отримання й трансформація необхідної інформації, виокремлення проблеми та пошук раціональних способів її розв'язання), а сам процес навчання стає і більш технологічним, і більш творчим. Уміння здійснювати студентом самоконтроль за допомогою ІКТ підтверджує високий ступінь самостійності мислення, рефлексії, самокритичності. Навчальні онлайн-завдання дозволяють краще реалізувати евристичні методи навчання, дотримуватися послідовності, модульності під час засвоєння змісту навчального матеріалу. Діагностика рівня сформованості фахової компетентності здобувачів вищої освіти з використанням ІКТ допомагає оперативно встановити якість результатів самостійної роботи, перевірити репродуктивні знання, терміни, поняття, правопис за допомогою контрольних питань, тестів, схем тощо.

Висновки. Таким чином, активне вторгнення ІКТ у сферу навчального процесу ускладнило і збагатило можливості викладачів та студентів, відкрило нові перспективи для розвитку особистісно спрямованої (персоналізованої) евристичної освіти. Основною перевагою ДН є можливість застосування нових методів навчання, які як сприяють розвитку творчих якостей студентів, так і позитивно впливають на підвищення професіоналізму та творчості викладачів ЗВО.

Провідним чинником ДН стало використання позитивних надбань комп'ютерних технологій – доступності й оперативності потрібної інформації, зворотного зв'язку, евристичних технологій навчання, які у поєднанні з ІКТ вимагають більшої педагогічної компетентності і майстерності від викладачів, умінь вдало й ефективно поєднувати свою професійно-творчу діяльність з досконалим володінням комп'ютерною інформацією, розробленими навчальними медіапрограмами [7]. Створення курсів ДН відбувається не завжди кваліфіковано, оскільки ще недостатньо опрацьовані концептуальні й дидактичні основи дистанційної освіти, варіативні моделі її реалізації та методики організації ефективної взаємодії викладача і студента, що зумовлює необхідність упровадження спеціальних підготовчих курсів, спрямованих на формування та розвиток ІКТ-компетентності викладачів.

Отже, до основних особливостей організації та дидактичних можливостей ДН можна зарахувати таке: принципові зміни в способах оволодіння знаннями, вміннями, а також у змісті взаємодії студента і викладача;

різноманітні види діяльності із застосуванням ІКТ-технологій. В умовах дистанційної освіти джерелом інформації є бази даних. Викладач відповідає за координацію соціально-пізнавального процесу, консультує студента, керує процесом виконання навчальних завдань, проєктів. Дистанційна освіта сприяє розвитку суб'єктної активності студентів і викладачів. А суб'єктна активність викладачів зумовлена розробкою та впровадженням навчально-методичних комплексів. ДН (як складник дистанційної) освіти є технологією цілеспрямованого та методично організованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Використана література:

1. Бекеш Ю. Р. Огляд систем ДН популярних ВНЗ України. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі : 2013 рік : матеріали наук. – практ. конф.*, 19–21 лист. 2013 р. Львів : Національний університет “Львівська політехніка”, 2013. С. 44–48.
2. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Педагогічні науки*. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2017. С. 219–225.
3. Зайцева І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах ДН : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 226 с.
4. Зайцева І. О. Дидактичні умови застосування дистанційної форми навчання при підготовці майбутніх фахівців. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітніх кадрів : 2015 рік* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 25 лист. 2015 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 103–106.
5. Зайцева І. О. Професійна готовність викладачів іноземних мов до використання цифрових технологій. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : 2020 рік* : матеріали VIII Всеукр. наук. конф., 16–17 квіт. 2020 р. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 201–206.
6. Коробова Ю. В. Особливості автономії студентів в умовах дистанційного навчання. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження : 2020 рік* : матеріали IV міжнар. наук. конф., 26 чер. 2020 р. Дрогобич, 2020. С. 77–79.
7. Лазарев М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людиноцентрованій евристичній освіті. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 69–111.
8. Пищулин Н. П. Технологізація управління образованием. *Школьные технологии*. 2001. № 4. С. 3–12.
9. Рогоза М. Є. Використання дистанційних технологій навчання в Полтавському університеті економіки і торгівлі. *Вісник Національного університету “Львівська політехніка”*. 2011. № 703. С. 46–48.
10. Юнчик В. Л. Методичні особливості дистанційного навчання. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2013. Вип. 7(50). С. 206–209.
11. Alammary A., Sheard G., Garbone A. Blended learning in higher education : Three different approaches. *Australasian Journal of Educational Technologies*. 2014. № 30 (4). P. 440–454.
12. Bonk, C. J., Graham, C. R. *Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p.
13. Pogrow S. Challenging at risk learners: findings from the HOTS program. *PhiDelta*. Kappan, 1990. P. 389–397.
14. Sleeman D. *Intelligent Tutoring Systems*. Orlando, Florida : Academic Press, 1992. 345 p.

References:

1. Bekesh Yu.P. Ogljad system dystantsiinogo navchsnnia populiarnykh VNZ Ukrayiny [Review of distance learning systems of popular universities of Ukraine]. *Innovative computer technology in high school*. Lviv : Natsionalnyi Universytet “Lvivska politehnika”, 2013, pp. 44–48 [in Ukrainian].
2. Zhernovnykova O.A. Psykhologichnyi aspekt realizatsii dystantsiinykh osvitnikh tekhnologii u navchalnyi protses maibutnykh uchyteliv matematyky [Psychological aspect of the implementation of distance learning technologies in the educational process of future Mathematics teachers]. *Pedagogical sciences*. Vyp. 2. Berdiansk, 2017, pp. 219–223 [in Ukrainian].
3. Zaitseva I.O. Formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv filologichnykh spetsialnosti v umovakh dystantsiinogo navchannia [Professional competencies formation of future philological teachers in distance learning : dis. for scientific research degree of Cand. ped. Sciences : 13.00.04]. Kharkiv, 2016. 226 s. [in Ukrainian].
4. Zaitseva I.O. Dydaktychni umovy zastosuvannia dystantsiinoi formy navchannia pry pidgotovtsi maibutnykh fakhivtsiv [Didactic conditions for the implementation of distance learning in the training of future professionals]. *Pedagogical creativity, skills, professionalism: problems of theory and practice training and retraining of teaching staff*. Kyiv, 2015. pp. 103–106 [in Ukrainian].
5. Zaitseva I.O. Profesiina gotovnist vykladachiv inozemnykh mov do vykorystannia tsyfrovyykh tekhnologii [Professional readiness of foreign language teachers to use digital technologies]. *Socio-humanitarian aspects of modern society development*. Sumy : Sumy State University, 2020. pp. 291–206 [in Ukrainian].
6. Korobova Yu.V. Osoblyvosti avtonomii studentiv v umovakh dystantsiinogo navchannia [Features of student autonomy in distance learning]. *Implementation of European standards in Ukrainian educational research*. Drohobych, 2020. pp. 77–79 [in Ukrainian].
7. Lazarev M.O. Tvorcha samorealizatsia osoblyvosti vchytelia, studenta, uchnia v liudynotsentrovaniiv evrystychnii osviti [Creative self-realization of the personality of a teacher, student, pupil in human-centered heuristic education. Professional and creative self-realization of the future teacher in innovative education] : monograph. Sumy : Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2013. 163 s. [in Ukrainian].
8. Pishchulin N.P. Tekhnologisatsia upravlenia obrasovaniem [Process of technologizing in management of education]. *School technologies*. 2001. Nr 4. pp. 3–12 [in Russian].
9. Rogoza M.E. Vykorystannia dystantsiinykh tekhnologii navchannia v Poltavskomu universyteti ekonomiky i torgivli [Using of distance learning technologies at Poltava University of Economics and Trade]. *Visnyk nationalnoho universytetu “Lvivska politehnika”*. 2011. Nr 703. pp. 46–48 [in Ukrainian].
10. Yunchyk V.L. Metodichni osoblyvosti dystantsiinogo navchannia [Methodical features of distance learning]. *Naukovi zapysky Rivnenskogo derzhavnogo humanitarnogo universytetu*. 2013. Nr 7(50). pp. 206–209 [in Ukrainian].

11. Alammary A., Sheard G., Garbone A. Blended learning in higher education : Three different approaches. Australasian Journal of Educational Technologies. 2014. № 30 (4). P. 440–454.
12. Bonk, C. J., Graham, C. R. Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p.
13. Pogrow S. Challenging at risk learners: findings from the HOTS program. PhiDelta. Kappan, 1990. pp. 389–397.
14. Sleeman D. Intelligent Tutoring Systems. Orlando, Florida : Academic Press, 1992. 345 p.

Zaitseva I. O., Korobova Yu. V. Peculiarities of distance learning organization and its didactic opportunities.

The article outlines the optimal conditions and didactic opportunities for distance learning. The paper defines “distance learning” as a well-targeted and controlled (at the level of internal and external monitoring) student’s independent work with systematic interactive communication with teachers. The article explains the specifics of distance learning such as: interactivity, performance of discussions at the forum, clear time management and participation of students in adjusting the structure, content and effectiveness of the course. It has been proved that distance learning technologies basically include the task-oriented, managed, intensive students’ independent work and the organization of communication between students and teachers.

The article analyzes interaction levels of distance learning elements (levels of control elements, interaction and delivery). Much attention is given to the optimal conditions for distance learning organization, namely: clear structuring and content of training courses; involvement of higher educational establishments; methodological support; efficient staff; ICT competence; implementation of distance learning and heuristic technologies; comprehensive diagnosis of current and final learning outcomes.

The authors focus on didactic possibilities of distance learning that are outlined within the theory of heuristic learning. Heuristic technologies and ICT are used as a means of developing students’ research competence and forming their knowledge independently.

The conclusion dwells upon the main types of online tasks for self-study that are characterised as: training, cognitive, simulative, testing, informative, problem-based learning and gamification. The common feature of the tools is the context creation in which students can obtain and use elements of knowledge while working independently.

Key words: distance learning, information technologies, didactic opportunities, interactivity, organization of teaching and learning process.

УДК 378.147:799.31:355 (043.3)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.14>

Кіцай Я. В., Кустинський О. В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Статтю присвячено аналізу проблеми забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Автор розкрив ступінь актуальності окресленої проблеми, наголошуючи на тому, що прикордонна служба відіграє в українському суспільстві надзвичайно важливу роль. Це фундаментальний інститут соціуму і правоохоронний складник фундаменту держави. Водночас прикордонне відомство в пострадянському середовищі має власну історію становлення. Керівництво держави покладає на цю структуру великі надії, оскільки усвідомлює значення цілісності кордонів та території.

У запропонованій статті автор зосередив увагу також на тому, наскільки в науковій сфері розкрито важливість підготовки фахівців-прикордонників. Представлено відповідних науковців та їхні праці, що є дотичними до цієї проблеми.

У змісті статті роз’яснено особливості, зміст та специфіку професійної діяльності офіцерів-прикордонників, управлінської ланки прикордонної служби, яким належить право приймати рішення щодо охорони та захисту державного кордону.

Стаття містить визначення категорій “вогнева підготовка” та “особиста безпека”. Із метою формулювання методичних рекомендацій до проведення навчальних занять із вогневої підготовки та особистої безпеки проаналізовано особливий статус знань, умінь та навичок вищезазначених різновидів підготовки. Саме на основі специфічності цих знань та умінь побудована методика реалізації вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників. Представлено зміст методичних рекомендацій до навчальних занять із вогневої підготовки та особистої безпеки: усвідомлення мети і завдання застосування зброї в діяльності щодо охорони та захисту кордону; знання змісту та оволодіння способами використання зброї в охороні та захисті кордону; ставлення курсантів до виконання завдань; рівень готовності курсантів до відпрацювання високого рівня професійних умінь; оцінка та врахування особливостей нервової системи кожної особистості курсанта, наявність професійного досвіду, нахили та здібності майбутніх офіцерів.

Ключові слова: вогнева підготовка, професійна підготовка, підготовка з особистої безпеки, майбутні офіцери-прикордонники, методичні рекомендації.

Процеси перетворення суспільства у напрямі демократизації безпосередньо залежать від рівня розвитку її інститутів та структур. Основним завданням щодо трансформацій пострадянського соціуму на відкрите є забезпечення правової системи, що передбачає сформованість правоохоронних соціальних інститутів. Професійні завдання щодо проблем перетину державного кордону, контролю за трафіком контрабанди та незаконних формувань тощо в українському суспільстві займається Державна прикордонна служба, яка реформує її, адаптуючи та інтегруючи європейський досвід до реалій українського соціуму. Війна, що має місце на східних територіях України, провокує до перегляду системи на наповнення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Особливого статусу в цій підготовці набула вогнева підготовка, зосереджена не лише на оволодінні зброєю задля зупинки порушників кордону, нелегальних предметів, а й для збереження життя та здоров'я прикордонників.

Ефективне функціонування закладу вищої освіти Державної прикордонної служби сприяло появі чималої кількості наукових праць, присвячених різноманітним актуальним питанням. Можна констатувати, що у представленому дослідженні на увагу заслуговують наукові дослідження В. Балашова [2], І. Грязнова [3], Д. Іщенко [8], О. Діденка [4], С. Капітанець [9], В. Миропольської [13], М. Недбая [14], Є. Потапчука [15], В. Ягупова [16]. Згадані вчені доклали зусиль до модернізації змісту професійної підготовки курсантів вищого військового навчального закладу та результативного формування професіоналізму та компетентності.

Слід зауважити, що проблемам удосконалення вогневої підготовки військовослужбовців та офіцерів-прикордонників присвячені праці О. Барабанщикова, Б. Бадмаєва, О. Гречихіна, М. Дьяченка та багатьох інших [5].

Метою статті є розкриття змісту методичних рекомендації щодо проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Соціально-політичний аналіз внутрішнього життя України та її ролі у світовій політиці підтверджують існування проблем, як-от погіршення криміногенної ситуації, високий рівень ситуацій екстремального характеру, а також загроз ззовні. Саме цим пояснюється стан активізації правоохоронної діяльності Державної прикордонної служби України. Стали частими випадки загрози життю українських прикордонників. Тому особлива увага у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників приділяється нині і вогневій і підготовці з особистої безпеки. В останніх рішеннях керівництва прикордонного відомства, відображених у відповідних документах, сформульовано вимоги до підвищення рівня компетентності та професіоналізму представників прикордонної служби, пов'язані з безпекою під час виконання службових завдань.

Процес вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки відбувається у вищих військових навчальних закладах. Серед основних завдань є не лише передання знань про зброю та формування вмінь і навичок, а й забезпечення високого рівня критичного мислення, певної реакції в екстремальних умовах. Водночас необхідно забезпечити безперервність навчання, тобто вдосконалення отриманих знань та вмінь протягом виконання професійно-службових завдань.

Надійна охорона кордону – одна з умов ефективного вирішення завдань щодо державного реформування та будівництва. На Державну прикордонну службу покладено забезпечення високого рівня професійної підготовки, формування морально-психологічних якостей офіцерів-прикордонників.

Процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є багатогранним і має чималу кількість складників. Особливий статус вогневої підготовки пояснюється також появою нових зброї, проривів у технологіях, комунікаціях тощо, що є предметом особливої уваги науковців [16]. Основними способами вирішення цієї проблеми є такі: активне впровадження інновацій щодо розкриття змісту та методики викладання тих дисциплін, які пов'язані з вогневою підготовкою та підготовкою з особистої безпеки; вивчення психолого-педагогічних факторів впливу у здійсненні вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Слід зауважити, що тактика ведення бойових дій зазнала нині еволюційних змін, зросли та суттєво ускладнились оперативні-тактичні функції офіцерських кадрів прикордонної служби, що також зумовило необхідність дослідження нами проблеми підвищення якості вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників [16].

Теоретичний аналіз наукової літератури філософського (дослідження війни), психолого-педагогічного напрямку свідчить про відсутність наукових праць щодо методики реалізації вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників [14].

Аналіз особливостей освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах України (що мала ще за часів Радянського Союзу найбільшу їх кількість) дали змогу визначити зміст вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки та виокремити її основні характеристики:

– під сутністю вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки варто розуміти такий вид підготовки представників правоохоронних інституцій, що має на меті вивчення структури зброї, заходів щодо безпечного з нею поводження, стрільських прийомів; тренування на відповідних тренажерах; відпрацювання нормативних вимог із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки; вивчення правового підґрунтя у застосуванні зброї;

– практична сторона вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки вимагає доведення сформованих умінь та навичок до високопрофесійного автоматизму;

– існування особливих наукових досліджень щодо проблем вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки (питання підвищення методичної майстерності викладачів закладів вищої освіти правоохоронних структур України (О. Коваль); забезпечення рівня фізичної готовності щодо застосування силового впливу до правопорушників протягом вивчення основ особистої безпеки майбутніми офіцерами-прикордонниками (О. Мозолев); забезпечення рівня особистої безпеки в правоохоронних інституціях співробітників (А. Суббот); вивчення питань особистої безпеки, правової захищеності як діяльності, так і співробітників-правоохоронців (В. Андросюк, В. Білоус, В. Гриценко, В. Пліско та ін.) [1]; питання психологічного підґрунтя у використанні зброї оперативними працівниками (О. Бандурка); вивчення психологічних факторів у підготовці правоохоронців для застосування зброї в екстремальній ситуації (Е. Чеботарев); забезпечення культури поведінки зі зброєю (В. Гурський, Ю. Зайцев, В. Заболотний).

Український учений А. Жаров досліджував основи розвитку культури і особистої безпеки військовослужбовців. Саме він у розкритті змісту поняття “особиста безпека” додав такі ознаки, як стабільність діяльності, що вможливило виконання службових завдань та обов’язків у мирний час та особливий період, а також комплексна система захисту від екзогенних та ендогенних факторів дестабілізації [6].

Дослідниця І. Ковальська вивчала зміст, структуру та психологічні впливи на забезпечення особистої безпеки представників прикордонного відомства. Учена визначила поняття “особиста безпека” як стан захисту особистості військовослужбовця-прикордонника від небезпечних факторів оперативно-службової діяльності, що одночасно надає фізичну, психічну та духовну безпеку, можливість ефективного вирішення професійних завдань, особистісно-професійний розвиток особистості [10].

Учений В. Лефтеров у власних наукових працях стверджував, що сучасна стратегія особистої безпеки правоохоронця виглядає як узагальнена модель його поведінки щодо забезпечення безпеки і визначає специфічні та загальні когнітивні складники в інформації про виживання та безпеку [11].

Дослідник В. Малічевський вивчав психологічні методики у вогневій підготовці в підрозділах органів внутрішніх справ МВС України. Ним визначено фактори, що безпосередньо впливають на ефективність діяльності в екстремальних умовах. Завдяки працям В. Малічевського здійснено спроби побудови та обґрунтування технології психологічної підготовки правоохоронців України; спроектовано методичні основи диференційованого підходу в навчанні (урахуванням типології особистості); розроблено і впроваджено техніку соціально-психологічних тренінгів та смуг психологічного навантаження з метою проведення занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки; сформульовано практичні рекомендації щодо використання методу тренінгу [12]. До вищеподаних досліджень слід зарахувати наукові доробки таких науковців, як Я. Кондратьєва, М. Онуфрієва, які також займалися вивченням питань особистої безпеки співробітників правоохоронних інституцій [7].

Ефективність освітнього процесу у вищій школі залежить від рівня сформованих умінь та навичок. Майбутні фахівці прикордонного відомства повинні опанувати комплекс специфічних та загальних умінь.

Слід зазначити, що в змісті методичних рекомендацій щодо проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно врахувати той факт, що вміння та знання з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є специфічним видом знань і умінь, а оволодіння ними можливе завдяки глибокому розумінню їх суті, властивостей та закономірностей. Варто наголосити, що пріоритетним завданням у вогневій підготовці та підготовці з особистої безпеки є отримання практичного досвіду в опануванні прийомів та способів використання зброї, а також здатність оцінити ситуацію, тактичну обстановку, варіанти можливих рішень [8].

Методичні рекомендації до проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки відображають вимоги щодо усвідомленого використання прийомів та положень, на яких ґрунтується використання зброї. Наступною важливою вимогою є свідоме перенесення старих способів розв’язання завдань на нові [15].

Ключовими положеннями методичних рекомендацій до проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є такі: усвідомлення мети і завдання застосування зброї у діяльності щодо охорони та захисту кордону; знання змісту та оволодіння способами використання зброї в охороні та захисті кордону; ставлення курсантів до виконання завдань; рівень готовності курсантів до відпрацювання високого рівня професійних умінь; оцінка та врахування особливостей нервової системи кожної особистості курсанта, наявність професійного досвіду, нахили та здібності майбутніх офіцерів.

У методичних рекомендаціях до проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки враховано особливості умов навчання майбутніх прикордонників, організації освітнього процесу, рух завдань від простих до складних, темп виконання відповідних завдань курсантами-прикордонниками; розробка завдань та вправ у швидкозмінних умовах.

Таким чином, методичні рекомендації до проведення навчальних занять із вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки вимагають відпрацювання в майбутніх офіцерів-прикордонників більш ускладнених способів виконання дій.

Висновки. Отже, вогнева підготовка і підготовка з особистої безпеки мають стати факторами забезпечення військового компонента в професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. Методичні рекомендації покликані сформувати в майбутніх офіцерів-прикордонників високий рівень умінь

застосовувати зброю та забезпечувати особисту безпеку, що ґрунтується на використанні доцільних методів навчання, їх раціональному поєднанні, впровадженні оптимальної моніторингової системи тощо.

Перспективами подальших наукових розвідок у межах вирішення проблеми забезпечення вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є такі недосліджені актуальні питання, як упровадження в освітній процес закладів вищої освіти інновацій щодо формування відповідних умінь та навичок.

Використана література:

1. Забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов'язків : науково-практичні рекомендації / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець та ін. Київ : НАВСУ, 1999.
2. Балашов В. А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1996. 263 с.
3. Грязнов І. О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1998. 210 с.
4. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 201 с.
5. Дьяченко М. И. Военная психология и педагогика. Москва, 1972. 271 с.
6. Жаров А. І. Розвиток культури і формування особистої безпеки воїна збройних сил України. *Мультиверсум. Філософський альманах* : зб. наук. праць / відп. ред. Лях В. В. 2001. Вип. 41. 232 с.
7. Забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов'язків : науково-методичні рекомендації / МВС України, НАВСУ / під ред. М. І. Онуфрієва, Я. Ю. Кондратьєва. Київ, 1999. 71 с.
8. Іщенко Д. В. Курс лекцій із військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.
9. Капітанець С. В. Педагогічні умови формування професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2001. 224 с.
10. Ковальська І. Е. Особиста безпека військовослужбовців Державної прикордонної служби України: сутність, структура та соціально-психологічні чинники її забезпечення. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид* / гол. ред. Грязнов І. О. 2011. Вип. 3. URL: <http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013/11kiescz.pdf>.
11. Лефтеров В. А. К вопросу о психологическом обеспечении личной безопасности работников органов внутренних дел. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид* / гол. ред. Романишина Л. М. 2010. Вип. 3. URL: <http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013/10vlaovd.pdf>
12. Малічевський В. І. Актуальні проблеми підготовки до застосування вогнепальної зброї на ураження. *Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Вип. 3. 2001. С. 56–59.
13. Миропольська О. В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2009. 219 с.
14. Недбай М. П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2009. 300 с.
15. Потапчук Є. М. Військова психологія : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.
16. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. Київ : ТанDEM, 2004. 656 с.

References:

1. Androsyuk V. G., Kazmirenko L. I., Yukhnovets G. O. and others. (1999) Zabezpechennya osobystoyi bezpeky pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav pry vykonanni sluzhbovykh obov'yazkiv. [Ensuring the personal safety of law enforcement officers in the performance of their duties]: Scientific and practical recommendations. K.: NAVSU. [in Ukrainian]
2. Balashov V. A. (1996) Formirovaniye professyonal'nykh kachestv u slushateley-pohranychnykov v protsesse professyonal'noho obucheniya. [Formation of professional qualities in students-border guards in the process of professional training]: diss. ... Cand. ped. Science. Khmelnytsky. 263 p. [in Ukrainian]
3. Gryaznov I. O. (1998) Udokonalennya indyvidual'noyi vykhovnoyi roboty komandyriv pidrozdiliv Prykordonnnykh viys'k Ukrayiny. [Improving the individual educational work of commanders of the Border Troops of Ukraine]: dis. ... Cand. ped. Science. Khmelnytsky. 210 p. [in Ukrainian]
4. Didenko O. V. (2003) Pedagogichni umovy profesiynoho samovdoskonalennya maybutnikh ofitseriv. [Pedagogical conditions of professional self-improvement of future officers]: dis. ... cand. ped. Science. Khmelnytsky. 201 p. [in Ukrainian]
5. Dyachenko M. I. (1972) Voennaya psikhologhiya u pedahohyky. [Military psychology and pedagogy]. M. 271 p. [in Ukrainian]
6. Zharov A. I. (2001) Rozvytok kul'tury i formuvannya osobystoyi bezpeky voyina zbroynnykh syl Ukrayiny. [Development of culture and formation of personal security of the soldier of the armed forces of Ukraine]. *Multiverse. Philosophical Almanac: Coll. Science. works* / from. ed. Lyakh V.V. Vip. 41. [in Ukrainian]
7. Zabezpechennya osobystoyi bezpeky pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav pry vykonanni sluzhbovykh obov'yazkiv. [Ensuring the personal safety of employees of internal affairs in the performance of official duties]: Scientific and methodological recommendations / Ministry of Internal Affairs of Ukraine, NAVSU: Ed. M. I. Onufrieva, Ya. Yu. Kondratieva. K., 1999. 71 p. [in Ukrainian]
8. Ishchenko D. V. (1998) Kurs lektsiy z viys'kovoyi pedahohiky. [Course of lectures on military pedagogy]. Khmelnytsky: APVU Publishing House. 158 p. [in Ukrainian]
9. Kapitanets S. V. (2001) Pedagogichni umovy formuvannya profesiynoho spilkuvannya u maybutnikh ofitseriv-prykordonnnykh. [Pedagogical conditions of formation of professional communication at future officers-frontier guards]: dis. ... candidate ped. Science. Khmelnytsky. 224 p. [in Ukrainian]
10. Kovalska I. E. (2011) Osobysta bezpeky viys'kovosluzhbovtziv Derzhavnoyi prykordonnnoyi sluzhby Ukrayiny: sutnist', struktura ta sotsial'no-psikhologichni chynnyky yiyi zabezpechennya. [Personal security of servicemen of the State Border Guard Service of Ukraine: essence, structure and socio-psychological factors of its provision] [Electronic resource]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine: electron. Science. profession. type* / goal ed. Gryaznov I. O. Issue. 3. URL: <http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013/11kiescz.pdf>. [in Ukrainian]

11. Lefterov V. A. (2010) K voprosu o psikhologicheskome obespechenii lichnoy bezopasnosti rabotnykh orhanov vnutrennykh del. [On the question of psychological support for personal safety of employees of internal affairs [Electronic resource]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine: electron. Science. profession. type / goal ed.* Romanishina L. M. Vip. 3. URL: <http://www/nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013/10vlaovd.pdf> [in Ukrainian]
12. Malichevsky V. I. (2001) Aktual'ni problemy pidgotovky do zastosuvannya vohnepal'noyi zbroyi na urazhennya. [Actual problems of preparation for the use of firearms to defeat]. *Bulletin of Kyiv National University. T. Shevchenko. Military special sciences.* Vip. 3. S. 56–59. [in Ukrainian]
13. Myropolska O. V. (2009) Formuvannya profesynoyi kompetentnosti fakhivtsiv mytnykh orhaniv v umovakh sluzhbovoyi diyal'nosti. [Formation of professional competence of customs officers in terms of service activities]: dis. ... candidate ped. Science. Khmelnytsky. 219 p. [in Ukrainian]
14. Nedbay M. P. (2009) Formuvannya profesynoyi hotovnosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnykh do zastosuvannya tekhnichnykh zasobiv u sluzhbovyi diyal'nosti. [Formation of professional readiness of future border guards to the use of technical means in service]: dis. ... candidate ped. Science. Khmelnytsky. 300 p. [in Ukrainian]
15. Potapchuk E. M. (2003) Viys'kova psikhohiia. [Military psychology: textbook. way]. Khmelnytsky: Nat. acad. State border. service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. 150 p. [in Ukrainian]
16. Yagupov V. V. (2004) Viys'kova psikhohiia. [Military psychology]: a textbook. K.: Tandem. 656 s. [in Ukrainian]

Kitsai Ya. V., Kustinsky O. V. Peculiarities of methodical work on conducting training classes in the process of fire training of future border officers

The article is devoted to the analysis of the problem of ensuring a high level of professional training of future border guards. The author revealed the urgency of this problem, emphasizing that the border service plays an extremely important role in Ukrainian society. It is a fundamental institution in society, and a law enforcement component of the foundation of the state. At the same time, the border agency in the post-Soviet environment has its own history of formation. The leadership of the state has high hopes for this structure, as it is aware of the importance of the integrity of borders and territory.

In the proposed article, the author also focused on the extent to which the importance of training border guards has been revealed in the scientific sphere. Relevant scientists and their works related to this problem are presented.

The content of the article explains the features, content and specifics of the professional activities of border guards, the management of the border service, which has the right to make decisions on the protection and defense of the state border.

The article contains definitions of the categories "fire training" and "personal safety". In order to formulate guidelines for conducting training sessions on fire training and personal safety, the special status of knowledge, skills and abilities of the above types of training is analyzed. It is on the basis of the specificity of this knowledge and skills, the method of realization of fire training and training on personal safety of future border guards is built. The content of methodical recommendations for training on fire training and personal safety is presented: awareness of the purpose and objectives of the use of weapons in activities for the protection and defense of the border; knowledge of the content and mastering the methods of using weapons in the protection and defense of the border; the attitude of cadets to the tasks; the level of readiness of cadets to practice a high level of professional skills; assessment and consideration of the features of the nervous system of each individual cadet, the availability of professional experience, inclinations and abilities of future officers.

Key words: *fire training, professional training, personal security training, future border guards, methodical recommendations.*

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.15>

Клочок О. М.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ РЕАБІЛІТОВАНИХ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ГРУПАХ САМОДОПОМОГИ

Статтю присвячено реалізації констатувального етапу експериментального дослідження з виявлення рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги, що стало можливим завдяки розробленню критеріальної бази дослідження.

Проаналізовано передумови емпіричного дослідження, виявлено критерії та відповідні їм показники рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги. Розроблено систему з трьох критеріїв та обрано по два показники до них.

Показниками когнітивного критерію стали "Соціальні знання", досліджені за допомогою методу розв'язання соціальних ситуацій, опитування, інтерв'ю, та "Уявлення щодо реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки", виявлені за допомогою методу експертної оцінки та авторської анкети. Показниками особистісно-ціннісного критерію стали "Цінності особистості", емпірично перевірені методикою "Діагностика установок особистості "альтруїзм-егоїзм", та "Самоефективність", що досліджено тестом Д. Модукса і М. Шеєра (модифікація Л. Бояринцевої під керівництвом Л. Кричевського). Показниками мотиваційно-діяльного критерію стали "Мотивація досягнення успіху", яку досліджено тестом "Мотивація досягнення успіху" Ю. М. Орлова, та "Соціальний самоконтроль", що продіагностовано за допомогою шкали соціального самоконтролю М. Снайдера.

Представлено розроблену і формалізовану трирівневу шкалу для оцінки кожного з критеріїв, яка є найзручнішою для інтерпретації й порівняння результатів, визначено змістові характеристики низького, середнього і високого рівнів соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги.

Описано кількісні результати проведеного експериментального дослідження, що показали превалювання низького рівня за всіма показниками розроблених критеріїв, що свідчить про необхідність посилення роботи в напрямі соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги.

Ключові слова: підтримка, соціально-педагогічна підтримка, наркозалежні, групи самодопомоги, реабілітація, критерії та показники, методи діагностики.

Останнім часом проблемі підтримки реабілітованих наркозалежних як способу подолання наркотизму стали приділяти особливу увагу, оскільки досвід програм підтримки наркозалежних, що прийшов із-за кордону, успішно зарекомендував себе і в Україні. Актуалізувалась діяльність таких спільнот анонімних наркоманів, однак ретельне вивчення такого досвіду сприяло розумінню необхідності запозичення деяких аспектів їхньої роботи поряд із необхідністю розробки програм, адаптованих під українські реалії.

Для розуміння особливостей соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги (спеціально створених при реабілітаційних центрах) і можливості з'ясування рівня надання такої підтримки, що реалізується через надання допомоги у вирішенні психологічних, соціально-педагогічних та інших проблем реабілітованих наркозалежних, які відвідують такі групи, необхідно провести експериментальне дослідження порушеного питання, що й актуалізує цю проблему.

Метою статті є розробка критеріальної бази дослідження, що стане підґрунтям для здійснення експериментальної роботи через якісне і кількісне представлення рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги.

Використано метод теоретичного аналізу для виявлення підґрунтя щодо розробки критеріальної бази, емпіричні методи – анкетування, тестування, спостереження, метод формалізації отриманих результатів дослідження, кількісний і якісний аналіз.

Аналіз останніх досліджень показує, що серед проаналізованих нами дисертаційних досліджень можна вказати на низку робіт сучасних учених: Н. Зимівець [1], С. Коношенка [3], М. Куниці [4], М. Мушкевич [6], А. Оберемок [7; 8], Ю. Чернецької [9], роботи закордонних учених М. Маліковські [5], Т. Казимірчака [2] та інших, праці яких опосередковано стосувалися дослідженої нами проблеми, ретельно проаналізуємо ті, які стали найбільш доречними для розгляду критеріїв та показників власного дослідження.

Ретельно проаналізувавши зазначені роботи, зупинимося на тих, зміст яких має найбільший сенс під час розроблення досліджуваного питання. Так, у дисертації на здобуття ступеня доктора педагогічних наук Ю. Чернецької, присвяченій проблемі ресоціалізації наркозалежних [9, с. 342] як критеріїв і показників представлені такі: *пізнавально-когнітивний* (соціальні знання, уявлення щодо використання набутого соціально-позитивного досвіду, соціальний інтелект); *ціннісно-емоційний* (соціальна зрілість (відповідальність), комунікативна толерантність, сформованість соціальних цінностей); *потребнісно-мотиваційний* (мотивація досягнення успіху, прагнення до творчої та професійної самореалізації, асертивність); *діяльнісно-поведінковий* (самоєфективність, соціальна активність, комунікативні уміння); *особистісно-рефлексивний* (само-рефлексія, емпатія, самовідношення).

Аналіз дисертації і публікацій А. Оберемок [7; 8] на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота показує, що критеріями діагностики стану реалізації соціально-педагогічного супроводу співзалежних сімей в умовах реабілітаційних центрів для наркозалежних обрано такі [7, с. 83–84]: *когнітивний* (“соціальні знання” співзалежних та залежних та “уявлення щодо використання набутого соціально-позитивного досвіду”), *особистісно-ціннісний* (“особливості сімейної взаємодії” та “сформованість соціальних цінностей”), *діяльнісно-поведінковий* (“асертивність” та “комунікативні вміння”).

Зважаючи на результати аналізу практичної діяльності зі здійснення соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги та вивчення робіт вітчизняних учених, нами виокремлені такі критерії: когнітивний, особистісно-ціннісний та мотиваційно-діяльнісний.

Цей вибір пояснюється тим, що якісна соціально-педагогічна підтримка реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги має сприяти підвищенню знань і досвіду життєдіяльності в соціумі, враховувати такі якості, які б підвищували самоцінність реабілітованої особистості, а також впливали на появу позитивної мотивації та на зміну поведінки реабілітованої особи. На наш погляд, представлені для зручності сприйняття у таблиці 1 критерії та показники рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги цілком відображають обґрунтовані нами показники, чим допоможуть скласти повне уявлення про характеристику параметрів, обраних нами для проведення експериментальної роботи.

Як бачимо з таблиці 1, додатковими методами дослідження стали опитування, анкетування, опосередковане спостереження, використання стандартизованих, валідних методик для виявлення рівнів реалізації соціально-педагогічної підтримки.

Визначивши критерії та показники для діагностики рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самодопомоги, ми звернулися до пошуку діагностичного інструментарію, який би дозволив достовірно та зручно отримати результати для первинної оцінки досліджуваних параметрів. Аналіз довідкової літератури з організації експериментальних досліджень, представлений у таблиці 1, дозволив обрати відповідні методики, зокрема такі, які можна зручно і швидко застосувати онлайн, що значно спростило процедури збирання інформації на констатувальному етапі експериментальної роботи. Уважаємо, що надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечується наведеною в таблиці сукупністю

критеріїв, показників та методик для дослідження рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги.

Таблиця 1

Критерії та показники рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги

Критерії	Показники	Методики оцінки	Джерело
Когнітивний	Соціальні знання	Метод розв'язання соціальних ситуацій, опитування, інтерв'ю	Авторська розробка
	Уявлення щодо реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки	Метод експертної оцінки, авторська анкета	Авторська розробка
Особистісно-ціннісний	Цінності особистості	Діагностика установки особистості "альтруїзм-егоїзм"	Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2005. С. 23–24.
	Самоефективність	Тест М. Модукса і М. Шеєра (модифікація Л. Бояринцевої під керівництвом Л. Кричевського)	Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : 2-е изд., стер. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2003. С. 217–219, С. 217–219
Мотиваційно-Діяльнісний	Мотивація досягнення успіху	Тест «Мотивація досягнення успіху» Ю. М. Орлова	http://um.co.ua/14/14-6/14-66882.html
	Соціальний самоконтроль	Шкала соціального самоконтролю Снайдера	https://psytests.org/result?v=snyB3B

Наступним кроком стала розробка тривірневої оцінки кожного з критеріїв на основі формалізації результатів діагностики. Ми умисно обрали тривірневу шкалу, яка є найзручнішою для інтерпретації й порівняння результатів, визначивши низький, середній і високий рівні соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги, які представлено в таблиці 2.

Зазначимо, що отримані якісні результати є досить умовними, оскільки порівняно суб'єктивно відображають стан особи, що досліджується. Однак внутрішня структурна цілісність та взаємозалежність складників такого процесу, як соціально-педагогічна підтримка реабілітованих наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів, на наш погляд, забезпечує об'єктивність отриманих даних у поєднанні з кількісними показниками досліджуваних критеріїв.

Таблиця 2

Характеристика рівнів соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги

Критерій	Рівень	Характеристика рівня
1	2	3
КОГНІТИВНИЙ	Високий	– високий рівень знань про способи самостійного функціонування в соціумі без уживання наркотичних речовин, про уміння розпоряджатися вільним часом, матеріальними ресурсами і коштами, усталене уявлення про здорові стосунки, способи конструктивної взаємодії на роботі та в найближчому середовищі; – здатність аналізувати і відстежувати причинно-наслідкові зв'язки щодо набутих знань і способу використання цих знань у повсякденному житті, вміння підтримувати себе в кризових ситуаціях; – стійке засвоєння способу мислення та соціально визнаних загальних уявлень щодо набутого і реалізації соціально позитивного досвіду, здатність підтримувати себе в ситуаціях ризику, уміння долати тригерні ситуації;
	Середній	– соціальні знання про способи самостійного функціонування в соціумі без уживання наркотичних речовин, про уміння розпоряджатися вільним часом, матеріальними ресурсами і коштами, фрагментоване уявлення про здорові стосунки, способи конструктивної взаємодії на роботі та в найближчому середовищі, в складних випадках звертаються по допомогу до фахівця, є часткове уявлення про способи конструктивної взаємодії; – частково сформована здатність аналізувати і відстежувати причинно-наслідкові зв'язки щодо набутих знань і способу використання цих знань, частково сформоване вміння підтримувати себе в кризових ситуаціях; – часткове засвоєння способу мислення та соціально визнаних загальних уявлень щодо набутого соціально-позитивного досвіду, фрагментарно сформована здатність підтримувати себе в ситуаціях ризику, вміння долати тригерні ситуації сформовані, але реабілітовані наркозалежні поки відчувають страх перед ними;

1	2	3
КОГНІТИВНИЙ	Низький	<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень знань про способи самостійного функціонування в соціумі без уживання наркотичних речовин, знання про вміння розпоряджатися вільним часом, матеріальними ресурсами і коштами є, але вони не систематичні, деформоване уявлення про здорові стосунки, способи конструктивної взаємодії на роботі та в найближчому середовищі, часткове уявлення про способи конструктивної взаємодії не завжди реалізовано в поведінці; – несформована здатність аналізувати і відстежувати причинно-наслідкові зв'язки щодо набутих знань і способу використання цих знань у повсякденному житті, недостатньо сформоване вміння підтримувати себе в кризових ситуаціях; – недостатньо засвоєні способи мислення та соціально визнаних загальних уявлень щодо набутого соціально-позитивного досвіду, фрагментарно сформована здатність підтримувати себе в ситуаціях ризику, несформоване уміння долати тригерні ситуації, реабілітовані наркозалежні відчувають страх перед ними та невпевненість у своїх силах;
ОСОБИСТІСНО-ЦІННІСНИЙ	Високий	<ul style="list-style-type: none"> – добре сформована система загальнолюдських цінностей, що забезпечує альтруїстичну установку особистості; – добре сформована самоефективність у предметній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії;
	Середній	<ul style="list-style-type: none"> – сформована система загальнолюдських цінностей, але іноді альтруїстична установка змінюється в бік егоїстичних виявів особистості; – достатньо сформована самоефективність у предметній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії, але деяких випадках необхідна консультація фахівця для розв'язання окремих питань щодо самостійного функціонування;
	Низький	<ul style="list-style-type: none"> – недостатньо сформована система загальнолюдських цінностей, превалює егоїстична установка над альтруїстичною; – недостатньо сформована самоефективність у предметній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії, у багатьох випадках необхідна консультація фахівця для розв'язання окремих питань щодо самостійного функціонування або корекцію деформованих уявлень про свої здібності;
МОТИВАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ	Високий	<ul style="list-style-type: none"> – високий рівень досягнення конструктивних, позитивних результатів. В основі активності особистості лежить надія на успіх, демонструє впевненість у собі, своїх силах, відповідальність, ініціативність і активність, відрізняється наполегливістю в досягненні мети, цілеспрямованістю особистості; – схильні чуйно сприймати емоційні та поведінкові вияви оточення й орієнтовані на них у тих ситуаціях, коли не знають, що робити. Поведінка сильно варіює залежно від ситуації, можлива неузгодженість у вираженні емоцій за різними експресивним каналами, поведінка, найбільш точно відображає внутрішній афективний стан, заклопотаність соціальною придатністю своєї поведінки, чутливість до експресивного поведінки інших і використання як керівництва з управління власної експресією. Такі люди ефективно контролюють свою поведінку і без зусиль можуть створити потрібне враження про себе в оточення.
	Середній	<ul style="list-style-type: none"> – достатній рівень досягнення конструктивних, позитивних результатів. В основі активності особистості – впевненість у собі, своїх силах, але іноді така особистість потребує консультації, поради; демонструє відповідальність, ініціативність і активність, вирізняється прагненням досягти мети, хоча іноді не вистачає наполегливості, частково виявляє цілеспрямованість; – достатній рівень соціального самоконтролю характеризується тим, що такі особи мало інколи переймаються своєю поведінкою і емоційною експресією, але в крайніх випадках, рідко звертають увагу на поведінку інших людей. Демонструють досить розвинену стабільність поведінки в різних ситуаціях, виявляють узгодженість у вираженні емоцій, мають досить розвинені навички контролю й управління своєю поведінкою.
	Низький	<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень досягнення конструктивних результатів. В основі активності особистості – невпевненість у собі, своїх силах, часто така особистість потребує консультації фахівців і спонсорів; фрагментарно є відповідальний, низька ініціативність і активність, відсутнє прагнення досягти мети, не вистачає наполегливості і цілеспрямованості; – низький рівень соціального самоконтролю характеризується тим, що такі особи мало переймаються адекватністю своєї поведінки й емоційної експресії і не звертають уваги на нюанси поведінки інших людей. Демонструють більшу стабільність поведінки в різних ситуаціях, значна узгодженість у вираженні емоцій, мають нерозвинені навички контролю й управління своєю поведінкою.

Як бачимо з таблиці 2, змістові характеристики рівнів становлять інтерпретацію того чи іншого параметра, розподілені за ступенем вияву стану, поведінки, рис особистості за рівнями у вигляді опису, що допоможуть виявити відповідний рівень досліджуваного питання і дослідити первинні результати констатувального етапу експериментальної роботи.

Переходимо до останнього діагностичного завдання – визначення первинного рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомоги, метою якого є констатація отриманих даних та оцінка однорідності розподілу респондентів за експериментальною та контрольною групами.

Як було зазначено нами в таблиці 1, для діагностики рівня за показником “Соціальні знання” ми використали метод розв'язання соціальних ситуацій, опитування, інтерв'ю; результати оцінювались як кількість

правильних відповідей. Показник “Навички реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки” досліджено за допомогою методу експертної оцінки, результати якого вираховувались як середній бал, який респонденти отримали від фахівців (нарколог, психолог, психотерапевт, консультант із хімічної залежності, соціальний педагог) і даних авторської анкети, стосувалися рівня знань респондентів про різноманітні кризові ситуації та способи поведінки в них, можливість здійснити самопідтримку. Результати за показниками когнітивного критерію представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати діагностики за когнітивним критерієм

Показники	Рівні	ЕГ		КГ	
		чол.	%	чол.	%
Соціальні знання	В	2	5,4	3	8,5
	С	16	43,2	13	37,1
	Н	19	51,3	19	54,2
	Разом	37	100	35	100
Уявлення щодо реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки	В	4	10,8	3	8,5
	С	13	35,1	15	42,8
	Н	20	54	17	48,5
	Разом	37	100	35	100

Звертаючись до результатів констатувального етапу експерименту, представлених у таблиці за когнітивним критерієм, зауважимо, що відсоткові значення соціальних знань та уявлень щодо реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки респондентів експериментальної і контрольної груп за всіма рівнями і показниками не мають значущих розбіжностей, тобто групи майже не відрізняються.

Суттєвим також є те, що під час дослідження *когнітивного критерію* встановлено, що в процесі дослідження показника “Соціальні знання” дані експериментальної та контрольної груп виявилися майже тотожними щодо високого ($E_T - 5,4\%$ та $K_T - 8,5\%$ відповідно), середнього ($E_T - 43,2\%$ та $K_T - 37,1\%$) та низького ($E_T - 51,3\%$ та $K_T - 54,2\%$) рівнів (із незначним превалюванням низького рівня). За показником “Уявлення щодо реалізації соціально-позитивного досвіду підтримки і самопідтримки” результати розподілились так: стабільно низькі результати за низьким рівнем цього показника ($E_T - 10,8\%$, $K_T - 8,5\%$), значним чином представлений середній рівень ($E_T - 35,1\%$, $K_T - 42,8\%$), за високим рівнем цього критерію маємо також незначні результати – $E_T - 5,4\%$, $K_T - 8,5\%$.

Продовжуючи аналізувати наявний рівень здійснення соціально-педагогічного супроводу за *особистісно-ціннісним* критерієм, зазначимо, що його показниками обрано “Цінності особистості”, що ми визначали за допомогою діагностики “Установки особистості “альтруїзм-егоїзм”, вивчення життєвих цілей, цінностей особистості та другий показник – “Самоефективність”, що досліджувався з використанням однойменного тесту М. Модукса і М. Шеєра (модифікація Л. Бояринцевої під керівництвом Л. Кричевського).

Перейдемо до аналізу результатів констатувального етапу дослідження за особистісно-ціннісним критерієм, які подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Результати діагностики за особистісно-ціннісним критерієм

Показники	Рівні	ЕГ		КГ	
		чол.	%	чол.	%
Соціальні цінності	В	6	16,2	5	14,2
	С	15	40,5	16	45,7
	Н	16	43,2	14	40
	Разом	37	100	35	100
Самоефективність	В	8	21,6	7	20
	С	19	51,3	20	57,1
	Н	10	27,0	8	22,8
	Разом	37	100	35	100

Аналіз отриманих даних показує, що за показником “Соціальні цінності” зафіксовано кількісне превалювання низького й середнього рівнів, причому найбільша кількість реабілітантів із низьким рівнем спостерігається серед досліджуваних експериментальної групи на низькому рівні, найменша – серед контрольної групи, але на високому рівні.

За другим показником особистісно-діяльнісного критерію “Самоефективність” ми отримали такі результати: превалює середній рівень як у контрольній, так і в експериментальній групі ($E_T - 51,3\%$ та

$K_T = 57,1\%$ відповідно), тоді як результати високого та низького рівнів майже однакові ($E_T = 21,6\%$ та $K_T = 20\%$ і $E_T = 27,0\%$ та $K_T = 22,8\%$ відповідно).

Третій критерій, мотиваційно-діяльнісний, ми перевіряли за допомогою показників “Мотивація досягнення успіху”, застосовуючи тест “Мотивація досягнення успіху” Ю. Орлова. Другим показником слугував “Соціальний самоконтроль”, для перевірки якого ми використали шкалу соціального самоконтролю Снайдера. Результати дослідження за цими двома показниками представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати діагностики за мотиваційно-діяльнісним критерієм

Показники	Рівні	ЕГ		КГ	
		чол.	%	чол.	%
Мотивація досягнення успіху	В	2	5,4	2	5,71
	С	12	32,4	14	40
	Н	23	62,1	19	54,2
	Разом	37	100	35	100
Соціальний самоконтроль	В	3	8,1	4	11,4
	С	18	48,6	14	40
	Н	16	43,2	17	48,5
	Разом	37	100	35	100

Аналіз таблиці 5. показує, що за показником “Мотивація досягнення успіху” превалює низький рівень ($E_T = 62,1\%$ та $K_T = 54,2\%$), потім результати розподілилися за середнім рівнем ($E_T = 32,4\%$ та $K_T = 40\%$), найменше представлений високий ($E_T = 5,4\%$ та $K_T = 5,71\%$) рівень. За показником “Соціальний самоконтроль” середній та низький рівні також представлено в найбільшій вираженні ($E_T = 48,6\%$ та $K_T = 40\%$ і $E_T = 62,1\%$ та $K_T = 54,2\%$), із великим відривом відбувся розподіл за високим рівнем ($E_T = 8,1\%$ та $K_T = 11,4\%$).

Висновки. Діагностика рівня соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних відбулась завдяки реалізованим завданням. Зокрема, проаналізовано досвід надання підтримки в групах АН і групах самопомогі реабілітованих наркозалежних. Зіставлення отриманих результатів виявило деякі відмінності таких груп, тому було створено експериментальну групу з реабілітованих наркозалежних, у якій буде проведено формувальний етап експерименту. Обрано респондентів контрольної групи з груп спільноти АН ($K_T = 35$ осіб) і експериментальної групи з реабілітованих наркозалежних ($E_T = 37$ осіб). Проаналізувавши досвід ресоціалізації наркозалежних при реабілітаційних центрах, ми дійшли висновків про те, що середовище реабілітаційного центру найбільш сприятливе для здійснення експериментальної роботи. У результаті реалізації наступного завдання щодо розробки критеріальної бази дослідження ми визначили критерії (когнітивний, особистісно-ціннісний та мотиваційно-діяльнісний) та розробили показники до них, охарактеризували рівні соціально-педагогічної підтримки, а також виявили первинний рівень соціально-педагогічної підтримки реабілітованих наркозалежних у групах самопомогі відповідно до розроблених показників.

Використана література:

1. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. 20 с.
2. Kazimierzczak T. Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. Katowice, 2006. 204.
3. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 44 с.
4. Куница М. Ю. Психологическая помощь созависимой личности из деструктивной семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13. Ставрополь, 2006. 23 с.
5. Malikovskiy M. Territorial'nyye kollektivy [in:] Socjologia w Pol'sha (red. Kravchik Z., Sova K. Z.). Zheshuv, 1998.
6. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 40 с.
7. Оберемок А. М. Соціально-педагогічний супровід співзалежних сімей в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... докт. філософії : 231 Соціальна робота ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Харків, 2021. 187 с.
8. Oberemok A. Rehabilitation centres the experimental work on the implementation of the system social-pedagogical support of co-dependent families. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2021. № 67. P. 41–49.
9. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старабільськ, 2016. 513 с.

References:

1. Zymivets N.V. (2008) *Sotsialno-pedahohichni tekhnologii formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do zdorovia v uchnivskoi molodi* [Socio-pedagogical technologies of forming a responsible attitude to health in student youth]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk, 2008. 20 s. [in Ukrainian].

2. Kazimierczak T. (2006) *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością* [Between social disability and citizenship] / T. Kazimierczak. Katowice, 2006. 204 s. [in Polish]
3. Konoshenko S. V. (2010) *Teoretyko-metodychni osnovy reabilitatsiinoi roboty z sotsialno dezadaptovanyimi pidlitkamy v umovakh industrialnoho rehionu* [Theoretical and methodical bases of rehabilitation work with socially maladapted teenagers in the conditions of the industrial region]: avtoref. dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk, 2010. 44 s. [in Ukrainian]
4. Kunicza M. Yu. (2006) *Psikhologicheskaya pomoshh` sozavisimoy lichnosti iz destruktivnoy semii* [Psychological assistance to a codependent person from a destructive family]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : specz. 19.00.13. Stavropol', 2006. 23 s. [in Russian]
5. Malikovskiy M. (1998) *Territorial'nyye kollektivy* [Theoretical and methodological bases of rehabilitation work with socially maladapted adolescents in the industrial region:][in:] Socjologia w Pol'sha (red. Kravchik Z., Sova K. Z.). Zheshev, 1998. 177 s. [in Polish]
6. Mushkevych M. I. (2020) *Psykhologichnyi suprovid simei, shcho maiut problemnykh ditei* [Psychological support of families with troubled children] : avtoref. dys. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 2020. 40 s. [in Ukrainian]
7. Oberemok A. M. (2021) *Sotsialno-pedahohichniy suprovid spiv zaleznykh simei v umovakh reabilitatsiinykh tsestriv* [Socio-pedagogical support of singing of dependent families in the conditions of rehabilitation centers]: dys....doktora filosofii : 231 Sotsialna robota / KhHPA. Kharkiv, 2021. 187 s. [in Ukrainian]
8. Oberemok A. Rehabilitation centres the experimental work on the implementation of the system social-pedagogical support of co-dependent families. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2021. № 67. P. 41–49.
9. Chernetska Yu. I. (2016) *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z resotsializatsii narkozaleznykh v umovakh reabilitatsiinykh tsestriv* [Theory and practice of socio-pedagogical work on the resocialization of drug addicts in rehabilitation centers]: dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.05 / Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Starobilsk, 2016. 513 s. [in Ukrainian]

Klochok O. M. Empirical research of social-educational support rehabilitated drug addicts in self-help groups

The article is devoted to the implementation stage of experimental research to identify the level of social-educational support for rehabilitated drug addicts in self-help groups, that was possible by the development of criteria research database.

The preconditions for the implementation of empirical research are analyzed, the criteria and corresponding indicators of social-educational support rehabilitated drug addicts in self-help groups are found. The system of three criteria and two indicators is worked.

The indicators of cognitive criteria were: "Social science", which investigated by method of solving social situations, surveys, interviews and "The idea to implement social-positive experience of support and self-support", that was found by the method of peer review and author questionnaire.

The indicators of personal-values criteria were: "Personal values", which empirically proven by methodology "Diagnostics of installation personality "altruism-selfishness" and "Self-effectiveness" that was examined by test D. Moduks and M. Scheer (the modification by L. Boyarintseva led by L. Krichevsky).

The indicators of motivational-activity criteria were: "Motivation to achieve success", which examined by test "Motivation to succeed" of M. Orlov and "Social self-support", that was diagnosed by using the scale of social self-support M. Snyder.

The developed and formalized a three-level scale for evaluation of each criterion, which is most convenient to interpretation and comparison of results are presented; the characteristics of low, medium and high levels of social-educational support rehabilitated drug addicts in self-help groups are defined.

The results of experimental research which shown the prevalence of low level for all indicators of developed criteria, that indicates the need for strengthen of the work towards social-educational support rehabilitated drug addicts in self-help groups are described.

Key words: *support, social-educational support, drug addicts, self-help groups, rehabilitation, criteria and indicators, diagnostic methods.*

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ ШКОЛЯРІВ

Трансформаційні процеси національної системи освіти зумовили формування компетентнісного підходу на всіх ланках навчання. Такий підхід логічно призвів до організації педагогічної взаємодії між учителями та учнями на умовах партнерства, а воно може бути ефективним лише за умови вибору оптимального стилю педагогічного спілкування. Метою статті є встановлення характеру залежності стилів педагогічного спілкування та навчальної мотивації учнів. Проблемам педагогічного спілкування присвячено достатню кількість наукових праць, які розглядають особливості та типові характеристики педагогічного спілкування, підходи до класифікації та умови ефективності організації взаємодії тощо. У статті узагальнено та охарактеризовано найбільш частотні підходи до класифікації стилів педагогічного спілкування. Висвітлено не лише традиційну класифікацію стилів, яка містить авторитарний, демократичний та ліберальний стилі, а й класифікацію Я. Коломінського, де вчений виокремлює активно-позитивний, пасивно-позитивний, пасивно-негативний та активно-негативний стилі спілкування, і узагальнену класифікацію Т. Щербан, яка визначає діалогічний, альтруїстичний, конформістський, пасивний, маніпулятивний, авторитарно-монологічний та конфліктний стилі педагогічного спілкування. На підставі огляду окреслених класифікацій авторкою розроблено та здійснено опитування учнів закладу загальної середньої освіти з метою встановлення особливостей впливу обраного стилю педагогічного спілкування на навчальну мотивацію учнів.

У результаті проведеного дослідження авторкою було ще раз підтверджено важливість стилів педагогічного спілкування в організації ефективного навчання. Установлено, що обраний педагогом стиль спілкування впливає на наявність або відсутність навчальної мотивації школярів. Зокрема, використання позитивних практик (на кшталт особистої зацікавленості в стані та почуттях учнів, наданні постійного зворотного зв'язку та застосуванні індивідуалізації навчання) позитивно впливають на мотивацію учнів та підвищують її рівень.

Ключові слова: стиль спілкування, педагогічне спілкування, навчальна мотивація, психологічний клімат, компетентнісний підхід.

Ми живемо в епоху змін, коли національна система освіти перебуває в стані масштабного реформування і зміни основної парадигми шкільної взаємодії, тобто переходу до компетентнісно орієнтованого змісту навчання. Такий перехід зумовлює необхідність нагальних змін у способах взаємодії учнів і учителів. На перший план мають вийти суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і школяра задля формування нової моделі освітньої взаємодії на засадах партнерства. Викладачі закладів освіти мають швидко орієнтуватися та адаптувати свою професійну діяльність до нових обставин. Це завдання не настільки легке, як може здатися на перший погляд, тому що варто пам'ятати також про індивідуальні особливості сучасного школярства, його належність до так званого "покоління Z" – хлопців та дівчат із кліповим мисленням і швидкою втратою інтересу до монотонної діяльності. Саме тому ми вирішили звернутися до проблеми педагогічної взаємодії та її впливу на навчальну мотивацію сучасних школярів.

Метою статті є встановлення характеру залежності стилів педагогічного спілкування та навчальної мотивації учнів, а також узагальнення рекомендацій щодо коригування професійної діяльності вчителів.

Проблеми педагогічного спілкування є предметом тривалих наукових розвідок вітчизняних дослідників. Нині існує декілька моделей педагогічного спілкування та їх класифікацій. Зокрема, у своєму підручнику з педагогічної майстерності відомий педагог І. Зязюн подає характеристику традиційної класифікації стилів спілкування, де виокремлено такі три основні стилі, як авторитарний, демократичний та ліберальний.

Типовими характеристиками авторитарного стилю педагогічного спілкування є домінуюча позиція з боку викладача, наказовий тон, різкі зауваження, вибірковість щодо школярів, зловживання негативними оцінками. За умови такої взаємодії будь-яка ініціатива з боку вихованців розглядається як самовілля, а оцінювання учнів залежить не стільки від роботи, скільки від самої особистості учня, що її виконував. Усе це часто призводить до конфліктів між учителем та учнями [2].

Наступний стиль педагогічного спілкування – демократичний, якому притаманні стимуляція самостійності учнів (допомога зі сторони педагога), широкий контакт із вихованцями, вияв поваги та довіри з боку педагога, прагнення педагога налагодити емоційні відносини, перевага позитивних оцінок. Демократичний педагог через пізнавальну діяльність стимулює розумову активність та навчальну мотивацію. Учні, які навчаються в умовах демократичного стилю, формують здорові взаємини та позитивний емоційний клімат.

Ознаками ще одного стилю педагогічного спілкування – ліберального – уважають такі: непослідовність педагога під час прийняття рішень; безініціативність вихователя; схильність викладача пускати все на самоті; оцінка, залежна від настрою педагога; сприйняття своїх учнів самостійними, правдивими та ініціативними [2].

Водночас Я. Коломінський із колегами уточнює класифікацію і виокремлює такі стилі педагогічного спілкування:

– активно-позитивний (виявляється в адекватному ставленні до учнів (манера поведінки та мовленнєві впливи) і емоційно-позитивній спрямованості. Характерні риси: поєднання вимогливості та щирої

зацікавленості в роботах учнів, наявність неформального спілкування, налаштування на працю, вміння надавати допомогу учням за необхідності);

– пасивно-позитивний (виражається в збіднюванні спілкування браком емоційності, що може гальмувати творчі процеси в учнів, при цьому поєднується загальна позитивна спрямованість у поведінці викладача та мовленнєвої спрямованості. Для цього стилю характерні педантизм, замкненість та категоричність);

– активно-негативний (характерні риси: яскраво виражена негативна емоційна спрямованість, акцентування на недоліках школярів, велика кількість зауважень. Такий стиль спілкування породжує недовіру та замкненість);

– пасивно-негативний (виявляється в пасивному, завуальованому, негативному ставленні до учнів. Характерні риси: віддаленість у спілкуванні зі школярами, прихована неприязнь, байдужість до успіхів та невдач учнів, формальне ставлення до праці) [1].

На основі ставлення до учнів, взаємозвернення, ролі педагогів у спілкуванні Т. Щербан виробила узагальнену класифікацію стилів педагогічного спілкування, з-поміж яких виокремлено:

– діалогічний (характерні риси: глибоке розуміння й сприймання поведінки школярів, направленість на професійне та особистісне зростання, розвинута імпровізація під час спілкування та почуття гумору, взаєморозуміння, педагогічний оптимізм);

– альтруїстичний (характерні риси: самовідданість роботі, недовіра до самостійності учнів, відсутність прагнення до будь-якого зростання, формування педагога залежності від нього, байдужість до виконаної роботи учня та акцентування на своїй активності й допомогі);

– конформістський (характерні риси: пасивне реагування на зміни завдань та ситуації, поверхове спілкування з учнями, орієнтація на панібратство, недостатня вимогливість, нещира доброзичливість, відсутність чітко визначених цілей (комунікативних та педагогічних));

– пасивний (характерні риси: віддаленість, дистанціювання, відсутність емоційності під час спілкуванні, “емоційна глухота” до учнів, висока самооцінка педагога);

– маніпулятивний (характерні риси: егоцентризм, замасковане самолюбство, вимогливість, сильні маніпуляції (завдяки добре розвиненим комунікативним знанням), нещирість, майстерне вишукування слабких та сильних сторін вихованців, наявність самоконтролю та високої самооцінки);

– авторитарно-монологічний (характерні риси: домінування педагога, вияв агресії, егоцентризм, примушування, відсутність педагогічного такту, незадоволення своєю професією, нетерпимість до заперечень учнів, низька рефлексія власної поведінки, висока самооцінка);

– конфліктний (характерні риси: агресивність, перекладання відповідальності на учнів у разі невдач у спілкуванні, імпульсивність, педагогічний песимізм) [3].

Таке узагальнення стилів педагогічного спілкування дає первинне уявлення про їхній потенціал у формуванні та підтримці навчальної мотивації. Усі зазначені стилі мають чітке спрямування на адекватні взаємовідносини між педагогом та учнями й доводять важливість здорової позитивної атмосфери в класі, яка сприяє ефективному навчанню.

За відсутності мотивації в школярів жодні книги та жодна інформація не змусить їх навчатися. Тому варто нагадати, що мотивація є одним із найважливіших аспектів навчально-виховного процесу. Мотивація (у теорії) є спонуканням людей до здійснення дій, усвідомлених чи неусвідомлених, здатність задовольняти потреби та досягати поставленої мети. Мотивація – це завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, без яких будь-яка мета буде недосяжною.

Принагідно вчителів спіткає зустріч із тотальною байдужістю з боку учнів, коли вони не цікавляться предметом, не виконують домашні завдання, постійно відволікаються та й взагалі не хочуть навчатися. Першим кроком у вирішенні проблеми в такому разі стає встановлення причин такого ставлення. Найчастіше руйнівними чинниками мотивації є проблеми в сім'ї, некоректні методи виховання, завищені вимоги або постійне негативне порівняння з іншими чи висміювання. І такі причини можуть походити не лише з родини, а й від учителів.

Саме тому ми вирішили здійснити емпіричне дослідження для встановлення впливу освітнього середовища, як-от ставлення і особливостей спілкування вчителів, на мотивацію школярів. Ми провели онлайн-опитування школярів за допомогою інструментів Google forms. Опитування було анонімним задля більшої достовірності отриманих даних. Для збирання інформації розроблено опитування з 9 запитань, спрямованих на виявлення думок та почуттів учнів щодо важливості сприятливого психологічного клімату в навчанні, а також установа залежності стилів спілкування педагогів та навчальної мотивації учнів.

Перелік запитань:

1. Чи важлива для Вас атмосфера в класі?
2. Чи впливає атмосфера в класі на ефективність Вашого навчання?
3. Для Вас важливо отримувати мотивацію від учителя?
4. Як Ви вважаєте, професійне педагогічне спілкування може мотивувати Вас та ваших однокласників на ефективне навчання?
5. Який стиль спілкування мотивує Вас навчатися?
6. У чому має виявлятися мотивація з боку педагога до учнів?

7. Що вас мотивує вчитися?
8. Вам складно спілкуватися з учителями?
9. Чи подобається Вам навчатися в школі?

Педагогічне дослідження проводилося на базі Бахмутської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 18 імені Дмитра Чернявського. Опитування тривало впродовж березня – квітня 2021 року. І проводилося в 8–Б, 10–А, 6–Б класах цієї школи, усього в цьому дослідженні взяло участь 46 школярів. Школярі були з різних класів, тобто різної вікової категорії, тому що, по-перше, дуже важливо почути всіх учнів, по-друге, це б надало “чистіший результат” (тобто можна простежити загальний стан школярів у школі, комфорт / відсутність комфорту для всіх вікових категорій).

Анонімність особистостей учнів була забезпечена. Це зроблено для того, щоб під час опитування вони відповідали на запитання та не боялись того, що їх хтось покарає або що побачить який-небудь учитель. Варто зазначити, що діти відповідали на запитання вдома, без нагляду вчителів, у зручному для себе середовищі, а самі відповіді не розголошувались, щоб уникнути можливих конфліктних ситуацій. Проте вчителі знали зміст опитування і погодились на його проведення у своїх класах.

Школярам була надіслана онлайн-форма з 9 запитаннями, на які їм потрібно було дати відповіді. Дітям надано можливість не відповідати на деякі запитання, які їм не подобаються або які вони не розуміють, або натиснути варіант “Складно відповісти”. На 8 запитань відповіли всі учні, але на одне запитання не надали відповідь троє учнів. З огляду на те, що дослідження було проведено анонімно, перевірити те, учні якої вікової категорії не відповіли на нього, не видається можливим. Але в ракурсі проведеного дослідження це нормально, тому що від самого початку в дітей була можливість не відповідати на деякі запитання, щоб виявити, яке запитання може стати складним або небажаним. Слабкою ланкою виявилось таке запитання: “Чи впливає атмосфера в класі на ефективність Вашого навчання?”.

На нашу думку, можна встановити такі ймовірні причини того, чому це запитання викликало труднощі. Вірогідно, запитання виявилось складним для розуміння (у дослідженні брали участь школярі різних вікових категорій) або ж воно викликало неприємні асоціації (так може статися тому, що в класі є невирішений конфлікт).

Якщо проаналізувати результати другого запитання, то розрив між відповідями мінімальний, що свідчить про слабку залежність якості навчання від атмосфери в класі. Про це свідчать такі показники: відсоток учнів, у яких ефективність навчання залежить від атмосфери в класі, становить 39,5 %, учнів, у яких ефективність навчання не залежить від клімату в класі, – 32,6 %, учнів, яким було складно відповісти на запитання, – 27,9 %. Школярів, які не відповіли на це запитання, було троє.

Незважаючи на непорозуміння другого запитання, у своїх відповідях на перше запитання про важливість атмосфери в класі більшість респондентів засвідчили її важливість: учні, яким важлива атмосфера в класі, – 71,7 %, учні, які не звертають на це увагу, – 19,6 %, учні, в яких це запитання викликало труднощі відповіді, – 8,7 %.

За результатами відповідей наступного запитання для 65,2 % респондентів важливо отримувати мотивацію від учителя, 10,9 % не зацікавлені в мотивації, а 23,9 % не змогли відповісти на запитання. Труднощі у відповіді на це запитання можуть бути викликані недостатнім розумінням поняття “мотивація”. Такі результати дають підстави для абсолютно протилежних думок, а саме: вчитель або не мотивує своїх учнів, або робить це так майстерно, що вони ніколи над цим не замислювались.

Четверте запитання щодо співвідношення педагогічного спілкування та мотивації до ефективного навчання виявило, що для 73,9 % учнів важливо, щоб учитель спілкувався з ними, 6,5 % учнів не зацікавлені в спілкуванні з учителями, а 19,6 % не відповіли на запитання. Логічним продовженням попереднього запитання є таке, яке уточнює те, який саме стиль спілкування є мотивувальним. Відповіді засвідчили, що найбільш прийнятним є демократичний стиль спілкування (63 % респондентів), менш прийнятним, але можливим – авторитарний (6,5 %), зовсім неефективним – ліберальний (3 %). Варто зазначити, що 28,5 % респондентів не змогли дати відповідь, хоча типові характеристики кожного зі стилів були наведені у варіантах відповідей. На нашу думку, труднощі виникли через те, що учні для себе ще не визначилися з тим, які саме умови спілкування мотивують їх до навчання.

Далі ми з'ясували змістову сторону ефективної мотивації. Зокрема, у своїх відповідях школярі зазначили, що вчителі повинні частіше звертати увагу на позитивні моменти в навчанні дітей, ніж негативні (31 респондент), також важливо частіше говорити з класом про майбутнє школярів, проводити тематичні зустрічі і запрошувати успішних людей для спілкування (28). Одним із необхідних складників позитивної мотивації є зацікавленість у самопочутті та особистому житті учнів (21), наявність певних винагород у вигляді спільних заходів (поїздки, екскурсії всім класом) (11). У продовженні ми також з'ясували особисте сприйняття навчальної мотивації і дізнались, що найбільше мотивують до навчання бажання гарного майбутнього, потім слідує підтримка батьків та добре ставлення вчителя до учнів (соромно розчарувувати такого вчителя). Деякі учні не хочуть бути гіршими за своїх однолітків. Також не можна оминати і негативну мотивацію, як-от страх покарання батьків та скарг учителя батьків у разі невиконання завдань. Ураховуючи найбільші показники, можемо впевнено сказати, що краще за все мотивує прагнення гарного майбутнього для себе (80,4 % від загальної кількості респондентів).

Ми вважали за необхідне встановити, чи задовольняє школярів спілкування з учителями. Результати відкривають обрії нових досліджень у цій царині, а саме: 45,7 % учнів легко та цікаво спілкуватися з учителями, 17,4 % учнів узагалі не спілкуються з учителями, 6,5 % учнів складно спілкуватися з учителями, тому що вони постійно роблять негативні зауваження, а 30,4 % учнів не змогли відповісти на це запитання. Такий стан викликає певне занепокоєння, тому що більшість або взагалі не залучена до процесу позитивного педагогічного спілкування, або відчуває певний дискомфорт під час цього процесу. Звичайно, такий стан речей відкриває дослідникам ще одне поле досліджень, а саме встановлення особистісних особливостей респондентів, вивчення та спостереження за особливостями професійного педагогічного спілкування тощо.

І на завершення нашого опитування ми вирішили з'ясувати загальне сприйняття шкільного навчання учнями і сформулювали запитання так: "Чи подобається Вам навчатися в школі?". Результати виявилися позитивними, а саме: 54,3 % учнів подобається навчатися в школі тому, що можна поговорити з однокласниками, 26,1 % учнів подобається ходити до школи тому, що вчителі цікаво подають інформацію, 13 % учнів відповіли, що їх змушують батьки, тому вони ходять, 6,5 % учнів не цікаво ходити до школи. Таким чином, приблизно 70 % учнів подобається ходити до школи з різних причин, проте цей факт засвідчує наявність задовільного клімату для навчання в школі.

Висновки. На підставі результатів проведеного дослідження нами ще раз підтверджено важливість стилів педагогічного спілкування в організації ефективного навчання. Нами встановлено, що обраний педагогом стиль спілкування впливає на наявність або відсутність навчальної мотивації школярів. Зокрема, використання позитивних практик (на кшталт особистої зацікавленості в стані та почуттях учнів, наданні постійного зворотного зв'язку та застосуванні індивідуалізації навчання) позитивно впливають на мотивацію учнів та підвищують їх рівень.

Задля мотивування дитини на навчання варто дотримуватись простих речей як учителям, так і батькам. По-перше, застосовувати індивідуальний підхід, урахувавши психологічні, особистісні та вікові особливості дитини. По-друге, чітко формулювати мету будь-якої діяльності дитини, щоб вона розуміла практичну користь для себе в кожному завданні. По-третє, підтримувати захопленість і зацікавленість учнів. Доки дитина ставить вам запитання, доти їй цікаво, але якщо постійно ігнорувати допитливість, то можна вбити будь-яку мотивацію.

Звичайно, наше дослідження залежності використання різноманітних стилів педагогічного спілкування та рівня навчальної мотивації не є вичерпним. До того ж воно відкриває поле для подальших наукових розвідок у царині взаємодії педагогів та учнів.

Використана література:

1. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 240 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2008. 422 с.
3. Щербань Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 346 с.

References:

1. Kolominskiy Ia. L. (2007) Psihologia pedagogicheskogo vzaimodeistviia [Psychology of pedagogical interaction]. Sankt-Peterburg: Rech. 240 p. [in Russian]
2. Pedagogichna maisternist' [Pedagogical Skills] : textbook / I. A. Ziazun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos. Kyiv: Vyscha shkola, 2008. 422 p. [in Ukrainian]
3. Sherban T. D. (2004) Psiholohiia navchalnoho spilkuvannia [Psychology of educational communication] : monograph. Kyiv: Milenium. 346 p.

Kokorina L. V. The impact of pedagogical communication on learning motivation of schoolchildren.

The transformation processes of national system of education put into consideration the formation of competence approach at all educational stages. This approach logically has lead to the pedagogical interaction based on the principles of partnership, which therefore can be efficient only on the condition of adequate choice of the style of pedagogical communication. The aim of the following article is to state the dependence character between the style of pedagogical communication and schoolchildren's learning motivation. The problem of pedagogical communication has been in focus in many scientific researches, which enlightened the characteristics of pedagogical communication, approaches to its classification, factors of effective pedagogical communication and other. The article outlines and characterizes the most frequent approaches to the classification of the styles of pedagogical communication. The author generalizes not only the traditional classification, which comprises authoritarian, democratic and liberal styles, but also considers Ia. Kolominskiy's classification, which specifies active positive, passive positive, passive negative and active negative communication styles, and the generalized classification by T. Sherban, who defines dialogical, altruistic, conformist, passive, manipulative, authoritarian monologue and conflict styles of pedagogical communication. The author worked out and realized the schoolchildren's questionnaire aiming to state the peculiarities of the chosen style of pedagogical communication and its influence of the students' learning motivation.

The results of the survey have proved the importance of the styles of pedagogical communication in the effective learning organization. It was stated that the communication style, chosen by the teacher, effects on the existence or non-existence of the students' learning motivation. In particular, the usage of positive practices like personal interest in the students' state and emotions, constant feedback and the individualization of education have positive impact on the schoolchildren's learning motivation and add to its growth.

Key words: communication style, pedagogical communication, learning motivation, psychological climate, competence approach.

УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем взаємодії між педагогами, учнями та їхніми батьками – впровадженню педагогіки партнерства в початковій школі. Обґрунтовано особливості педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи. Зокрема, розкривається сутність та зміст педагогіки партнерства в початковій школі. У статті розглянуто основні принципи педагогіки партнерства. Визначаються основні чинники, що позитивно впливають на процес партнерської взаємодії сім'ї та школи. Зокрема, виокремлено такі напрями партнерської взаємодії сім'ї та школи: залучення сім'ї до питань активізації навчального прогресу учнів; інформування батьків щодо цілей та умов навчання дітей; участь батьків у процесі управління школою тощо. Визначено способи налагодження партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї. Обґрунтовано основні завдання партнерства вчителя з батьками учнів у НУШ, як-от систематична педагогічна освіта батьків; формування у батьків потреби в самоосвіті; залучення батьків до активної участі в освітньому процесі тощо. Розглядаються найпоширеніші форми взаємодії вчителів початкових класів із батьками учнів: форми дозвілля, форми трудової діяльності, форми пізнавальної діяльності тощо. Обґрунтовується, що нині вкрай необхідне накопичення досвіду в питанні співпраці школи з батьками та родиною учнів. Основна увага зосереджується на організаційно-педагогічних умовах партнерської взаємодії з батьками в Новій українській школі. У статті наголошується на тому, що вчитель, учень та батьки мають бути партнерами, а школа має ініціювати глибше залучення родини до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Також акцентується увага на впровадженні сучасних педагогічних технологій, що створюють умови для підвищення якості навчання, пізнавальної діяльності та навчальної мотивації сучасних учнів. Зазначено, що систематичне впровадження сучасних педагогічних технологій у початковій школі призводить до того, що учні поступово оволодівають нею не лише як технологію навчання, вміння вчитися самостійно, критично мислити, а і як метод організації та планування свого майбутнього.

Ключові слова: педагогіка партнерства, партнерська взаємодія, співпраця, партнерська взаємодія, взаємодія вчителя з батьками учнів.

Політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються у житті нашої держави, впливають і на систему освіти, зумовлюючи необхідність її перебудови відповідно до потреб сьогодення. Під впливом загальнодемократичних процесів, способів розвитку освіти поступово переосмислювалася, поширювалася педагогіка співробітництва. Основна ідея – зробити з дитини колегу, однодумця вчителів, вихователів, батьків в освітньому процесі, тобто рівноправного учасника педагогічного процесу, відповідального за його наслідки. Особистість учня стає центром освітнього процесу. Педагог, вихователь переходить від педагогічних вимог до педагогіки відносин, дотримуючись гуманного та особистісного підходу, забезпечує єдність навчання та виховання, реалізує ідею спільності учасників освітнього процесу. Саме тому концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між учителями, учнями та їхніми батьками. Частиною формули НУШ є педагогіка партнерства, а саме трикутник “учень – учитель – батьки”. Передбачається, що родина має залучатися до навчання дитини, співпрацювати зі школою, учителем. Метою такої партнерської взаємодії є інтеграція батьків учнів у педагогічний процес через створення необхідних умов для залучення сім'ї до супроводу дитини в освітньому процесі. Саме тому впровадженню педагогіки партнерства в початковій школі приділяється все більше уваги.

Аналіз та наукова інтерпретація стану розробленості проблеми здійснювалася на основі праць І. Бега, О. Богданової, В. Бондаревської, В. Білоусої, М. Болдирєва, Л. Виготського, О. Киричука, Г. Костюка, А. Макаренка, С. Максименка, В. Сухомлинського, Б. Ступарика, М. Стельмаховича, К. Ушинського, М. Шиловой та ін.

Аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що науковці та педагоги-практики у своїй більшості одностайні в тому, що партнерської взаємодії вчителя основної школи з родинами учнів є важливим процесом, який має широкі можливості в реалізації освітніх завдань закладу загальної середньої освіти. Так, Нова українська школа через технології партнерської педагогіки допомагає в реалізації взаємодії з батьками учнів та розвитку особистості, створює умови для її самовираження й саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених педагогіці партнерства, свідчить про єдність сім'ї і школи, що відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку та виховання школяра.

Розділяючи погляди науковців, переконані в тому, що виховання дітей у школі і сім'ї є нероздільним процесом із єдиною метою, що орієнтується не лише на спільні зусилля закладу освіти і родини у вихованні учнів, а й на їх виховну співпрацю в цьому процесі [3, с. 16]. Реалізація педагогіки партнерства передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків педагогів і батьків. Стосунки співпраці передбачають взаємну доброзичливість, рівність сторін і повагу. Важливою частиною загальної проблеми впровадження педагогіки партнерства в початковій школі є визначення основних завдань роботи вчителя з батьками учнів початкової школи та форми взаємодії батьків і педагогів.

Мета статті полягає у з'ясуванні організаційно-педагогічних умов партнерської взаємодії з батьками в НУШ.

Проблема взаємодії вчителя з батьками в початковій школі є досить складною і багатоаспектною. Насамперед, це стосується структури взаємодії, розподілу ролей, обов'язків, функцій і завдань між учасниками освітнього процесу та подальшого вироблення спільних дій. Результат виховання дитини значно залежить від відносин, що склалися між навчальним закладом і батьками учня, конструктивності їх взаємодії.

У сучасних умовах в освітній сфері зростає діапазон теоретичних знань, які необхідно освоїти молодому поколінню. Основне завдання вчителя – розвиток моральних, культурних, естетичних навичок, а навчання націлене на якісне навчання дітей. Цей напрям педагогічної науки розкривається в педагогічній системі В. Сухомлинського. У своїх дослідженнях автор представляє набутий досвід роботи, що розкриває неповторність особистості вчителя та фактори, які сприяють формуванню збереження цілісності навчального процесу. Педагогічна система В. Сухомлинського відображає принцип партнерства, за якого вчитель негативно ставиться до крику, шуму, погроз, покарань учня. Учитель переконливо доводить, що в школі має бути позитивна атмосфера, де учень має вірити у свій успіх.

Успіх здійснення поставлених перед початковою школою завдань багато в чому залежить від характеру взаємин, які складаються між учителями і батьками. Державною політикою в галузі освіти є педагогіка партнерства, що визначається однією з основ школи, заснованих на взаємній повазі до особистості, відповідальності за прийняття рішень, праві вибору [5].

Педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах діалогу, рівності, прийняття, співпраці. Вона є складником концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між дітьми, школою, батьками та суспільством [6].

Базовими принципами партнерства “вчитель – учень”, “учень – учень”, “учень – батьки”, “вчитель – батьки” є усвідомлення єдності цінностей для учнів, учителів та батьків, а саме: визнання прав та гідності дитини, повага до особистості кожного, рівність сторін, доброзичливість, довіра у взаєминах, взаємна підтримка, толерантність, позитивне ставлення, взаємоповага, діалог-взаємодія, право вибору та відповідальність; принципи соціального партнерства, що декларують рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей. Але така школа стане можливою лише за умови відкритого діалогу всіх учасників освітнього процесу [4].

Розглянемо основні принципи педагогіки партнерства, як-от:

- повага до особистості;
- позитивне ставлення і доброзичливість;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (право вибору та відповідальність за нього, проактивність, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (обов'язковість виконання домовленостей, добровільність прийняття зобов'язань, рівність сторін) [4].

Ураховуючи вищесказане, учитель, учні та батьки мають бути партнерами; школа ініціює глибше залучення родини до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Визначимо основні чинники, що позитивно впливають на процес партнерської взаємодії сім'ї та школи:

- 1) використання різних методів співробітництва із сім'ями учнів, активність педагогів школи, продумане планування роботи з батьками учнів;
- 2) розуміння батьками учнів зв'язку між наявним у них рівнем підготовленості до взаємодії зі школою, рівнем педагогічної культури та успіхами в особистісному становленні дитини;
- 3) установа особистих контактів між педагогами та батьками учнів як підґрунтя для створення рівноправних відносин у шкільному співтоваристві;
- 4) створення в школі такого середовища, яке спрямоване на сім'ю учня, з метою досягнення більшої відповідності її соціальним, економічним та культурним особливостям, що значно впливає на рівень досягнень дітей у школі.

Важливо зауважити, що побудова ефективного партнерства сім'ї і школи має здійснюватися у таких двох напрямках, як підготовка педагогічного колективу школи до партнерської взаємодії з батьками учнів та залучення батьків до освітнього процесу та життєдіяльності школи.

Сьогодні вкрай необхідне накопичення досвіду в питанні співпраці школи з батьками та родиною учнів. Партнерська взаємодія з батьками в справі виховання, розвитку й навчання дітей означає повноцінне забезпечення процесу гармонійного становлення особистості. За метою партнерської взаємодії можна виокремити такі напрями:

- 1) участь батьків у процесі управління школою;
- 2) інформування батьків щодо цілей та умов навчання дітей;
- 3) залучення сім'ї до питань активізації навчального прогресу учнів.

Окремо можна розглянути питання навчання батьків учнів, яке не є безпосереднім обов'язком закладів загальної середньої освіти, але значно сприяє покращенню партнерської взаємодії школи з родинами учнів.

Як свідчать численні дослідження, налагодження партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї може відбуватися різними способами:

- досягненням узгодженості виховних впливів, що здійснюються навчальним закладом і сім'єю, “поєднуючи зусилля для досягнення більш високих результатів і не применшуючи інтереси одне одного” [4, с. 9];
- налагодженням співробітництва родин учнів і педагогічних колективів закладів освіти для надання батькам допомоги в сімейному вихованні [2, с. 120];
- забезпеченням “розумного об'єднання зусиль та можливостей в організації життєдіяльності учнів” [1, с. 51];
- урахуванням та вивченням соціального замовлення батьків як передумови “розширення співдружності дітей і дорослих та організації соціально значущої діяльності” [8, с. 221].

Налагодження доброзичливих контактів та ефективної взаємодії з батьками відбувається легше, якщо вчитель буде спілкування цілеспрямовано, з огляду на ситуацію, заздалегідь продумує не тільки зміст бесіди, а і її перебіг, можливі варіації та несподівані повороти.

Так, визначаються основні завдання партнерства вчителя з батьками учнів в НУШ, як-от систематична педагогічна освіта батьків, їх ознайомлення як з основними теоретичними знаннями, так і з практикою роботи з учнями; залучення батьків до активної участі в освітньому процесі; формування у батьків потреби в самоосвіті тощо.

Від того, як складаються відносини між педагогами, учнями та їхніми батьками залежать і досягнення в розвитку та вихованні дітей. Тільки в процесі співпраці педагогів і батьків можна успішно вирішувати проблему розвитку школяра. Форми і методи роботи з батьками мають бути спрямовані на підвищення педагогічної культури батьків, на зміцнення взаємодії школи та сім'ї, на посилення її виховного потенціалу. Процес взаємодії сім'ї і школи спрямований на активне включення батьків в освітній процес, у позаурочну дозвілєву діяльність учнів, на співпрацю з учнями і педагогам.

Ефективність навчання та виховання учнів значно залежить від того, наскільки тісно взаємодіють школа, вчитель і батьки.

Форми взаємодії педагогів і батьків – це різноманіття організації їх спільної діяльності і спілкування. Розглянемо детальніше найпоширеніші форми взаємодії вчителя початкових класів із батьками учнів.

- форми дозвілля (підготовка концертів, шкільні свята, вистав, конкурси, змагання тощо);
- форми трудової діяльності (генеральне прибирання, оформлення кабінету тощо);
- форми пізнавальної діяльності (тренінги, батьківські збори, дні відкритих дверей, відкриті уроки тощо);

Однак учитель повинен розуміти, що різноманітність форм і методів не завжди забезпечує успіх роботи. Головне завдання вчителя початкових класів – зробити батьків учнів своїм однодумцями, союзниками, створити демократичний стиль відносин.

Отже, для успішної партнерської взаємодії з батьками в НУШ необхідні такі організаційно-педагогічні умови:

- установлення двостороннього, постійного інформаційного контакту між учасниками взаємодії;
- цілеспрямоване і систематичне включення у спільну діяльність усіх учасників освітнього процесу;
- довіра до виховних можливостей батьків;
- формування позитивного ставлення до взаємодії на тлі сприятливого емоційного самопочуття;
- орієнтація на успішний розвиток особистості;
- використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків;
- опора на позитивні риси дитини, мажорний, життєстверджувальний настрій під час розв'язання проблем виховання;
- неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї, педагогічний такт тощо.

Кожен педагогічний колектив школи володіє значним психолого-педагогічним потенціалом, завдяки якому може надати батькам суттєву допомогу у вихованні дітей, сприяти покращенню внутрішньосімейного мікроклімату, встановленню адекватних взаємин між дітьми і дорослими.

Висновки. Таким чином, основою педагогіки партнерства є суб'єкт-суб'єктні взаємини, партнерське спілкування, взаємодія та співпраця між педагогами, учнями і їхніми батьками, які об'єднані спільними прагненнями та цілями, є зацікавленими, добровільними й рівноправними учасниками освітнього процесу та розділяють відповідальність за його результат. Суть педагогіки партнерства між вчителем і батьків учнів НУШ полягає в тому, що обидві сторони зацікавлені в розвитку дитини та її кращих якостей. І тільки взаємодія педагога і батьків, бажання йти назустріч одне одному в досягненні взаєморозуміння може сприяти досягненню поставленої мети в процесі навчання дитини, формуванню її як гармонійно-розвиненої особистості.

Отже, педагогіка партнерства в освітньому процесі початкової школи ґрунтується на взаємоповазі, рівноправному партнерстві. Педагогічний колектив, учні та їхні батьки мають бути об'єднаними спільною метою, високою відповідальністю та гуманними стосунками.

Вищесказане, на нашу думку, дає можливість констатувати очевидну необхідність подальшого вивчення проблеми впровадження педагогіки партнерства в початковій школі.

Використана література:

1. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2003. № 2. С. 51–52.
2. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учебное пособие. Москва : Академия, 2001. 240 с.
3. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків : Видавництво "Точка", 2007. 192 с.
4. Педагогіка партнерства. URL: <http://www.internatputivl.narod.ru/2017-2018/veresen/nova/02-11-2016-nush2016-kopiya.pdf> (дата звернення: 09.10.2021).
5. "Педагогіка партнерства" як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу". URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> (дата звернення: 10.10.2021).
6. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї і школи в умовах НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Вип. 59. С. 279–285.
7. Свиридов А. Сотрудничество : семья и школа. *Народное образование*. 2006. № 8. С. 220–224.
8. Фалькович Т. А., Толстоухова Н. С., Обухова Л. А. Нетрадиционные формы работы с родителями. Москва : 5 за знания, 2005. С. 9.

References:

1. Vynohradova T. (2003) Vzaiemodiia batkiv i pedahohiv – neobkhidna umova dlia vykhovannia novoho pokolinnia. [Interaction of parents and teachers is a necessary condition for the upbringing of a new generation.] *Pedahohichna skarbnytsia Donechchynu*. № 2. S. 51–52 [in Ukrainian]
2. Kapustin N. P. (2001) Pedagogicheskie tehnologii adaptivnoy shkoly: [ucheb. pos. dlya stud. ped. vuzov] / N. P. Kapustin. M. [Adaptive school pedagogical technologies: [textbook. pos. for stud. ped. universities]: Akademiya, 240 s. [in Russian]
3. Orzhekhovska V.M. (2007) Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii i modeli. Kh.: [School-family interaction: strategies, technologies and models. X.] Vydavnytstvo "Tochka", 192 s. [in Ukrainian]
4. Pedahohika partnerstva. [Pedagogy of partnership] URL: <http://www.internatputivl.narod.ru/2017-2018/veresen/nova/02-11-2016-nush2016-kopiya.pdf> (data zvernennia: 09.10.2021).
5. "Pedahohika partnerstva" yak odyn iz faktoriv efektyvnoi vzaiemodii uchasykiv osvitnoho protsesu". [Pedagogy of partnership "as one of the factors of effective interaction of participants of educational process] URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> (data zvernennia: 10.10.2021).
6. Reznichenko I. (2018) Pedahohichne partnerstvo simi i shkoly v umovakh NUSh. Psykholoho-pedahohichni problemy sil'skoi shkoly. [Pedagogical partnership of family and school in the conditions of NUS. Psychological and pedagogical problems of rural school] Vyp. 59. S. 279–285. [in Ukrainian]
7. Sviridov A. (2006) Sotrudnichestvo : semya i shkola. Narodnoe obrazovanie. [Collaboration: family and school. Public education.] № 8. S. 220–224 [in Russian]
8. Falkovich T.A. (2005) Netraditsionnye formy raboty s roditelyami [Non-traditional forms of work with parents] / T.A. Falkovich, N.C. Tolstouhova, L.A. Obuhova. M. : 5 za znaniya, 5. S. 9. [in Russian]

Kondratieva A. V. Introduction of partnership pedagogy in primary school

The article is devoted to one of the urgent problems of interaction between teachers, students and their parents – the introduction of partnership pedagogy in primary school. Peculiarities of partnership pedagogy in the educational process of primary school are substantiated. In particular, the essence and content of pedagogy of partnership in primary school is revealed. The article considers the basic principles of partnership pedagogy. The main factors that positively influence the process of partnership between family and school are identified. In particular, the following areas of partnership between family and school are identified: participation of parents in the school management process; involvement of the family in the issues of activating the educational progress of students; informing parents about the goals and conditions of their children's education. Ways to establish a partnership between the school and the family are identified. The main tasks of the teacher's partnership with the parents of students at NUS are substantiated: systematic pedagogical education of parents, acquainting them with both basic theoretical knowledge and practice of working with students; involvement of parents in active participation in the educational process; formation of parents' need for self-education, etc. The most common forms of interaction of primary school teachers with parents of students are considered: forms of leisure, forms of work, forms of cognitive activity, etc. It is substantiated that today it is extremely necessary to gain experience in the issue of cooperation between the school and parents and families of students. The main focus is on the organizational and pedagogical conditions of partnership with parents in the New Ukrainian School. Emphasis is also placed on the fact that the teacher, student and parents should be partners, and the school should initiate a deeper involvement of the family in building an individual educational trajectory of the child.

Emphasis is also placed on the introduction of modern pedagogical technologies that create conditions for improving the quality of education, cognitive activity and learning motivation of modern students. It is noted that the systematic introduction of modern pedagogical technologies in primary school leads to the fact that students gradually master it not only as a learning technology, the ability to learn independently, think critically, but also as a method of organizing and planning their future life.

Key words: pedagogy of partnership, partnership interaction, cooperation, partnership interaction teacher interaction with students' parents.

КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розглядається інтегроване навчання історії України засобами англійської мови бакалаврів, що опановують спеціальність 014 Середня освіта (Історія).

Зазначено, що інтегроване навчання студентів зазначеного фаху засобами англійської мови є ефективним способом удосконалення їхніх професійних знань й умінь, оскільки: 1) інтегровані курси можна використовувати як на практичних заняттях, так і під час самостійної та індивідуальної роботи студентів, адже вони містять об'ємний лексико-граматичний і фактологічний матеріал, що потребує ретельного опрацювання; 2) виконання завдань курсу англійською мовою сприяє розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності бакалаврів; 3) підвищення рівня володіння англійською мовою мотивує студентів до комунікації в міжнародному фаховому середовищі й опанування іншомовною джерельною базою, що поглиблює їхню професійну компетентність.

Структура такого навчання передбачає залежність компонентів змісту навчання іноземної мови у вигляді знань, навичок, умінь від тих знань і вмінь, яких необхідно набути через зміст предмета "Історія України".

Визначено, що інтегрований зміст навчання бакалаврів історії України засобами англійської мови складається з таких компонентів: 1) лінгвістичні знання англомовної лексики, що забезпечують формулювання ключових понять предмета "Історія України"; 2) мовленнєві навички, що забезпечують усні та письмові висловлювання предметного змісту в межах вивченого мовного матеріалу; 3) мовленнєві вміння, що забезпечують презентацію, обговорення, аналіз, систематизацію, класифікацію, інтерпретацію предметного змісту засобами англійської мови; 4) уміння іншомовного самонавчання, що забезпечують цілепокладання, виконання, корекцію та контроль практичних завдань з історії України в їх англомовному супроводі.

Доведено, що поступова реалізація визначених компонентів змісту навчання бакалаврів історії України засобами англійської мови дозволить певною мірою поглибити їх професійні знання та підготувати їх до плідної праці в міжнародному фаховому середовищі.

Ключові слова: *інтегроване навчання, інтегрований курс, компоненти змісту навчання англійської мови, компоненти змісту навчання історії України, професійна компетентність, іншомовна мовленнєва компетентність, іншомовне самонавчання, бакалаври, майбутні історики.*

Перетворення у сфері вітчизняної вищої освіти зумовлюють особливу увагу, що приділяється іншомовній підготовці студентів різних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. Це виявляється в запровадженні єдиного вступного іспиту (далі – ЄВІ) з іноземної мови для бакалаврів, які бажають продовжити своє навчання в магістратурі.

Попри цю гарну ініціативу, є декілька перешкод для її ефективного втілення. Серед них зазначимо такі: 1) недостатню кількість навчальних годин, що відводяться на практичні заняття з англійської мови на спеціальних факультетах (30 – на першому році навчання); 2) брак навчально-методичних матеріалів професійно орієнтованого спрямування англійською мовою та/або їх низька якість; 3) відсутність вмотивованості студентів, зумовлена, з одного боку, незадовільним рівнем мовної підготовки, з іншого – нерозумінням того, яким чином вони зможуть застосувати набуті іншомовні знання в реальних виробничих умовах.

Один із варіантів вирішення цих проблем убачаємо в розробленні інтегрованих курсів для навчання бакалаврів їхніх фахових дисциплін засобами англійської мови, оскільки: 1) такі навчальні посібники можна використовувати як в аудиторії, так і під час самостійної та індивідуальної роботи студентів, адже вони містять об'ємний лексико-граматичний і фактологічний матеріал, що потребує ретельного опрацювання; 2) виконання завдань курсу англійською мовою сприяє розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності бакалаврів; 3) підвищення рівня володіння англійською мовою мотивує студентів до опанування іншомовною джерельною базою, що поглиблює їхню фахову компетентність.

У межах цієї статті суб'єктом інтегрованого навчання обрано майбутніх істориків, оскільки сучасна українська держава потребує високоякісних фахівців зазначеного профілю, які вільно володіють іноземними мовами для відповідності вимогам, що висуваються до них в умовах сьогодення. Ґрунтуючись на освітньо-професійній програмі зі спеціальності 014 Середня освіта (Історія), зазначимо такі з них: необхідність критичного усвідомлення відмінностей в історіографічних поглядах науковців з різних країн; здатність оперування у професійній діяльності базовими знаннями про особливості розвитку українського суспільства в різні історичні періоди; здатність розглядати українську історію і культуру як складові частини європейської і світової історії та культури, зіставляти події, явища феноменів історії, локальної, регіональної історії в контексті національної, європейської історії; розуміння місцевої культури, її ролі в житті українського суспільства та світу. Для виконання цих складних завдань майбутні історики повинні вміти читати й аналізувати фахову літературу та першоджерела, багато з яких написані іноземною мовою, зокрема англійською.

Для дидактичної правомірності вправ, представлених в інтегрованому курсі, що розробляється, виділимо компоненти змісту навчання бакалаврів історії України та відповідні до них компоненти змісту навчання

англійської мови. Визначення й аналіз зазначених компонентів та демонстрація їх взаємозв'язку в процесі інтегрованої підготовки студентів, що здобувають вищу освіту за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія), є **метою статті**. Її досягнення передбачає виконання низки завдань: 1) охарактеризувати інтегроване навчання різнопрофільних дисциплін засобами англійської мови; 2) визначити компоненти змісту навчання бакалаврів історії України; 3) визначити компоненти змісту навчання бакалаврів англійської мови; 4) обґрунтувати процесуальний взаємозв'язок в інтегрованій підготовці здобувачів вищої освіти для поглиблення професійних знань засобами англійської мови.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань використано такі методи: теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми, що розглядається, що уможливило з'ясування компонентного складу змісту інтегрованого навчання майбутніх істориків для вдосконалення професійної діяльності засобами англійської мови; емпіричні – аналіз робочого навчального плану, робочої програми з дисципліни “Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням” для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Історія) Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми в практиці закладів вищої освіти.

Як зазначалося вище, проблема інтегрованого навчання здобувачів освіти різних спеціальностей засобами англійської мови є досить актуальною. Цій тематиці присвячені наукові дослідження І. Антоненко, С. Боднар, Т. Горпинич, Я. Дьячкової, І. Левчик, О. Москалюк, Я. Окопної, О. Попель, Л. Русалкіної, О. Тарнопольського, В. Терещук.

Аналіз цих й інших робіт засвідчив, що “іноземна мова залишається домінуючою метою навчання, а професійна діяльність є тематичним джерелом для відбору відповідних мовних і мовленнєвих засобів, що підлягають засвоєнню” [5; 8].

Однак ми дотримуємося іншого погляду на інтеграцію фахових дисциплін й англійської мови. Її сутність сформульована відомою українською дослідницею Р. Мартиновою, яка наголошує на процесуальному аспекті інтеграції, тобто “єдиному навчанні будь-якого освітнього курсу й іноземної мови, відповідно до якого набуваються знання й уміння; при цьому другі забезпечують набуття і реалізацію перших; а перші створюють смислову основу розвитку других” [5, с. 67].

Отже, інтегроване навчання історії України засобами англійської мови передбачає опанування студентами двома видами діяльності: фаховим, що пов'язаний зі змістом курсу, та іншомовним мовленнєвим, що забезпечує розвиток умінь у першому виді діяльності. При цьому домінуючим залишається фаховий, тоді як іншомовний мовленнєвий є допоміжним.

Згідно зі Стандартом вищої освіти України (2016) компонентами змісту навчання цієї дисципліни є: 1) знання термінологічного апарату та теоретичні знання фактологічної бази певних історичних подій; 2) уміння висвітлювати історичний процес у його різноманітних виявах, аналізувати його та прогнозувати розвиток сучасних історичних подій; 3) здатність чітко та виразно висловлюватися в процесі комунікації та готовність брати участь у дискусії щодо проблеми, що розглядається; 4) здатність регулювати й оцінювати власну професійну діяльність відповідно до викликів сьогодення [2, с. 95].

Для того щоб навчити студентів втілювати зазначений зміст навчання засобами англійської мови, необхідно визначити відповідні компоненти змісту навчання англійської мови в їх процесуальному аспекті. Ними є такі: 1) мовні знання термінологічного апарату з історії України; 2) мовленнєві навички його вживання у власних коротких повідомленнях професійного змісту; 3) іншомовні мовленнєві вміння як супровід здійснення практичних дій із предметним матеріалом; 4) уміння іншомовного самонавчання, що виражаються в здатності самостійно регулювати, коректувати й оцінювати власну іншомовну поведінку [2, с. 95].

Як бачимо з цих визначень, компоненти змісту навчання історії України та компоненти змісту навчання англійської мови мають аналогічні складники. Це дає підстави об'єднати їх у єдиному інтегрованому процесі навчання майбутніх істориків їхнього фаху засобами англійської мови. Далі проаналізуємо кожен із виділених нами інтегрованих компонентів змісту навчання історії України засобами англійської мови.

Попри те, що фахова діяльність є першочерговою за своєю сутністю, вона не може домінувати в процесі інтегрованого навчання. Це пояснюється тим, що обсяг і якість засвоєного мовного матеріалу навіть на початку розвитку найпростішого мовленнєвого вміння з професійно орієнтованої тематики можуть бути недостатніми для розуміння теми курсу, що вивчається. Тому першочерговим завданням викладача є забезпечення студентів лінгвістичними знаннями термінологічного апарату з історії України, оскільки “без них спілкування іноземною мовою в умовах немовного середовища є неможливим, адже не можна говорити, не знаючи слів та способів оперування ними” [4; 136]. Наприклад, для вивчення теми “The advent of the Slavs” студенти мають засвоїти такий лексико-граматичний матеріал: *the Slavs, the border, the Byzantine Empire, century, tribe, to move into, the Balkans, to distinguish, linguistic, data, to suggest, ancestral, homeland, to share, common, language, religion, customs*.

Наступним кроком є формування в студентів мовленнєвих навичок уживання вивченої лексики у зразках власного підготовленого мовлення. Слідом за А. Леонтєвим під мовленнєвими навичками розуміємо “мовленнєві операції, виконання яких доведено до досконалості. Тобто навичка передбачає здатність до здійснення автоматизованих операцій чи їх поєднання, яка в будь-який момент може бути реалізована” [3].

Так, прикладом сформованості в майбутніх істориків мовленнєвих навичок із теми “The advent of the Slavs” є здатність автоматизованого оперування ними вивченим мовним матеріалом у таких коротких повідомленнях, як: 1) *The Slavs showed up on the borders of the Byzantine Empire in the 6th century AD*; 2) *Their tribes moved into the Balkans*. 3) *Historians distinguished two major groups among the Slavs of his day: Sclaveni and Antes*. 4) *Linguistic data suggests that the ancestral homeland of the Slavs lay between the Dnieper and the Vistula*. 5) *They shared common language, religion, and customs*.

Наступним компонентом змісту навчання історії України засобами англійської мови вважаємо *вміння* вживання вивченого мовного матеріалу, тобто реалізацію навичок при здійсненні дії, що виконується з певним наміром. Такі наміри охоплюють: 1) інформування аудиторії слухачів про певну історичну подію; її аналіз й інтерпретацію; прогнозування її наслідків; 2) здійснення безпосередніх усномовленнєвих контактів із носіями мови в різноманітних професійно орієнтованих ситуаціях відповідно до власних фахових потреб; 3) розуміння озвучених автентичних текстів історичної тематики з метою отримання необхідної інформації; 4) читання автентичної літератури з метою її розуміння та з різним рівнем проникнення в її зміст; 5) письмову фіксацію й трансляцію фахової інформації різного обсягу.

Такі мовленнєві дії сприятимуть розумінню місця і ролі України в контексті європейської та світової історії; виявленню й аналізу історичного підґрунтя проблем соціально-економічного, політичного, культурного, національного буття України засобами англійської мови [6, с. 539].

Для ефективного розвитку зазначених мовленнєвих умінь студенти повинні вміти: аргументовано погоджуватись з ідеями інших авторів щодо тих чи інших історичних процесів; обґрунтовано критикувати позиції інших авторів та протиставляти їм свої; пропонувати власні способи вирішення порушених проблем. Наведемо декілька прикладів такої мовленнєвої поведінки бакалаврів щодо розкриття й дослідження теми “The advent of the Slavs”.

Інформування аудиторії про історичну подію: *The Slavs first came to general attention in the early sixth century AD, when they showed up en masse on the borders of the Byzantine Empire, which had been weakened by the Goths and Huns, and moved into the Balkans* [9, с. 14].

Аналіз поглядів різних науковців на історичну подію, що розглядається: *Jordanes, a six-century Byzantine author, distinguished two major groups among the Slavs of his day. “Though their names are now dispersed amid various clans and places”, he wrote, “yet they are chiefly called Sclaveni and Antes”. He placed the Sclaveni between the Danube and the Dniester, reserving for the Antes the lands between the Dniester and the Dnieper, “in the curve of the sea of Pontus”* [9; 14]. *Based on linguistic data of today I can conclude that the ancestral homeland of the Slavs lay in the forests and forest-steppe zone between the Dnieper and the Vistula, mainly in Volhynia and the Prypiat marshes of today’s Ukraine*.

Власна інтерпретація наслідків історичної події, що відбулася: *the Slavs entered history under the banner of democracy. “For these nations”, wrote Procopius, “the Sclaveni and the Antes are not ruled by one man, but they have lived under a democracy, and consequently everything that involves their welfare, whether for good or for ill, is referred to the people”* [9, с. 15–16]. *We believe that the Ukrainian mentality was formed as a democratic one, the consequences of which we have seen throughout our history*.

Наступним компонентом змісту навчання історії України засобами англійської мови вважаємо *вміння іншомовного самонавчання*, тобто “здатність здобувати, перероблювати інформацію, отриману з різноманітних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення людини” [7, с. 220]. У процесі такої роботи студенти розвивають уміння самостійно відбирати матеріал, що їх цікавить; препарувати його на частини, сприймати й запам’ятовувати найважливіші факти й викладати їх. Під час сприйняття навчального матеріалу студенти навчаються: “планувати власну навчальну діяльність; обирати оптимальні засоби рішення поставлених навчальних завдань; використовувати різноманітні технології роботи з довідковою літературою та першоджерелами в процесі виконання завдання; здійснювати самоконтроль і самокорекцію в процесі навчання” [8, с. 29].

Висновки. Таким чином, інтегрований зміст навчання бакалаврів історії України засобами англійської мови охоплює такі компоненти: лінгвістичні знання англійської лексики, що забезпечують формулювання ключових понять предмета “Історія України”; мовленнєві навички, що забезпечують висловлювання предметного змісту в межах вивченого мовного матеріалу; мовленнєві вміння, що забезпечують презентацію, обговорення, аналіз, класифікацію, систематизацію, інтерпретацію предметного змісту засобами англійської мови; уміння іншомовного самонавчання, що забезпечують планування, виконання, корекцію і контроль практичних завдань з історії України в їх англійському супроводі.

Уважаємо, що поступова реалізація визначених компонентів змісту навчання бакалаврів історії України засобами англійської мови дозволить певною мірою поглибити їхні професійні знання та підготувати їх до плідної праці в міжнародному фаховому середовищі.

Використана література:

1. Джалалов Д. Д. Проблемы содержания обучения иностранному языку. Ташкент, 1989. 107 с.
2. Кордонова А. В. Етапи інтегрованого навчання історії України майбутніх викладачів історії засобами англійської мови. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія “Педагогіка”*. 2020. № 4 (133). С. 93–100.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1999. 214 с.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. Київ : "Вища школа", 2004. 454 с.
5. Мартинова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей : монография. Одеса : "Освіта України", 2017. 208 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків, 2002. С. 210–227.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие. Москва : АСТ, 2010. 238 с.
9. Ploky S. The Gates of Europe. A History of Ukraine. London : Penguin Books, 2016. 395 p.

References:

1. Dzhahalov, D. D. (1989). Problemy sodержaniia obucheniiia inostrannomu yazyku [Problems of the content of teaching a foreign language]. Tashkent [in Russian].
2. Kordonova, A. V. (2020). Etapy intehrovanooho navchannia istorii Ukrainy maibutnikh vykladachiv istorii zasobamy anhliiskoi movy [Stages of integrated teaching of Ukrainian history to future history teachers by means of English]. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 2020, 4 (133), pp. 93-100 [in Ukrainian].
3. Leontiev, A. A. (1999). Yazyk, rech, rechevaia deiatelnost [Language, speech, speech activity]. Moscow [in Russian].
4. Martynova, R. Yu. (2004). Tsilisna zagalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov [Holistic general didactic model of the content of foreign language teaching]. Kyiv: Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
5. Martynova, R.Yu. (2017). Pedagogicheskie osnovy integrirovannogo obucheniiia obrazovatelnoi i inoiazychnoi rechevoi deiatelnosti studentov neiazukovykh spetsialnosti [Pedagogical foundations of integrated teaching of educational and foreign language speech activity of students of non-linguistic faculties]. Odessa: Osvita Ukrainy [in Russian].
6. Nikolaieva, S. Yu. (Eds.). (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur [Methods of teaching foreign languages and cultures]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
7. Savchenko, O. Ya. (2002). Etapy reformuvannia zmistu shkilnoi osvity v Ukraini za roky nezalezhnosti [Stages of reforming the content of school education in Ukraine during the years of independence]. *Rozvytok pedagogichnoii i psykhologichnoii nauk v Ukraini 1992-2002 – Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002* : Collection of scientific works dedicated to the 10th anniversary of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Part 1), (pp. 210-227). Kherson [in Ukrainian].
8. Solovova, Ye. N. (2010). Metodika obucheniiia inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: AST [in Russian].
9. Ploky, S. (2016). The Gates of Europe. A History of Ukraine. London : Penguin Books.

Kordonova A. V. Components of the content of teaching bachelors History of Ukraine by means of English

The scientific article considers the integrated teaching of future historians History of Ukraine by means of English.

It is noted that the integrated teaching of students subject disciplines by means of English is an effective way to improve their professional knowledge and skills, because: 1) integrated courses can be used both in class and during independent and individual work of students as they contain substantial lexical, grammatical and factual material that requires careful study; 2) performing the tasks of the course in English promotes the development of foreign speech competence of bachelors; 3) increasing the level of the English language prompts students to communicate in an international professional environment and to master a foreign language source base which deepens their professional competence.

The structure of such training presupposes the dependence of the components of the content of foreign language teaching in the form of knowledge, skills, and abilities on those knowledge and skills that must be acquired through the content of the subject "History of Ukraine".

It is determined that the integrated content of teaching bachelors History of Ukraine by means of English consists of the following components: linguistic knowledge of English vocabulary, providing the formulation of key concepts of the subject "History of Ukraine"; speech skills that provide the oral and written expression of subject content within the studied language material; speech skills that provide presentation, discussion, analysis, systematization, classification, interpretation of the subject content by means of English; foreign language self-study skills that provide goal setting, planning, implementation, correction and control of practical tasks on History of Ukraine in English.

It is proved that the gradual implementation of the determined components of the content of teaching bachelors History of Ukraine by means of English will allow them to deepen their professional knowledge to some extent and prepare them for effective work in the international professional environment.

Key words: *integrated education, integrated course, components of the content of English language teaching, components of the content of teaching History of Ukraine, professional competence, foreign language speech competence, foreign language self-study, bachelors, future historians.*

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Реформування системи освіти в Україні, її адаптація до вимог міжнародного співтовариства, динаміка змін чинного законодавства та підзаконних нормативно-правових актів у сфері освітньої діяльності визначають потребу в постійному розвитку правової компетентності педагогічних працівників із метою якісного виконання завдань професійної діяльності. Зазначене зумовлює необхідність безперервного професійного розвитку педагога для успішного здійснення педагогічної діяльності в умовах динамічних змін у різних сферах життєдіяльності. Виконанню цієї вимоги сьогодні має сприяти впроваджена в Україні концепція неперервної освіти впродовж життя.

Інструментарієм, спрямованим на особистісний та професійний розвиток педагогів, є, насамперед, освіта дорослих. У статті розглянуто основні напрями розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів у системі освіти дорослих. Установлено, що на сучасному етапі основним напрямом професійного розвитку викладачів залишається система післядипломної освіти, в структурі якої провідне місце займає підвищення кваліфікації та стажування. При цьому останнім часом зростає роль інших напрямів: самоосвіти, безперервного професійного розвитку, методичної роботи педагогів та їхньої участі в робочих групах із підготовки нормативно-правових актів у сфері освітньої діяльності, розробки стандартів та освітньо-професійних програм з економічних спеціальностей тощо. Комплексна діяльність педагогічних працівників за цими напрямками спроможна забезпечити здатність успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, що характеризується наявністю в них правових знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та відповідного рівня правосвідомості й виявляється в правомірній поведінці під час вирішення завдань професійної діяльності та готовності до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Ключові слова: педагогічні працівники, правова компетентність, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, стажування, методична робота, самоосвіта, безперервний професійний розвиток.

Одним з основних завдань Національної програми правової освіти населення, затвердженої Указом Президента від 18 жовтня 2001 року № 992, визначено “підвищення рівня правової підготовки населення, насамперед учнівської та студентської молоді...” [1]. Виконання цього завдання покладається, насамперед, на педагогічних працівників різних закладів освіти, які здійснюють просвітницьку діяльність, формуючи при цьому світогляд своїх вихованців, відповідний рівень правової культури та правосвідомості.

Для ефективного здійснення цієї діяльності педагоги повинні постійно вживати заходів із розвитку своєї правової компетентності, актуалізації наявних знань та умінь із права, а також вільно володіти вимогами чинного законодавства, розпорядчих документів керівників закладів передвищої освіти в освітній сфері, а також бути спроможними до забезпечення відповідного рівня правової культури та освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Проблемні питання професійного розвитку педагогічних працівників були предметом наукових розвідок вітчизняних учених. Зокрема, теоретичні положення неперервної освіти та освіти дорослих досліджували В. Андрущенко, Л. Аніщенко, В. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Ілляхова, Ю. Красильник, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Руссол, Т. Сорочан; проблему розвитку компетентностей педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті – М. Антонченко, О. Армейський, В. Берека, С. Білошицький, Ю. Богуцький, А. Данильєв, Б. Дьяченко, О. Рудіна, О. Самойленко, С. Сисоєва, С. Толочко, Г. Харченко, В. Швидун, І. Шевченко та інші. Однак проблеми цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів залишаються малодослідженими в науковій літературі.

Метою статті є визначення основних напрямів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів в умовах сьогодення.

На сучасному етапі основним напрямом професійного розвитку педагогів залишається система післядипломної освіти, яка є складником освіти дорослих, що передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду (відповідно до Закону України “Про освіту”) [2].

У педагогічній науці в контексті розвитку правової та інших компетентностей педагогічних працівників науковці оперують поняттям “післядипломна педагогічна освіта”. У ній убачають систему, яка найбільш оперативно може реагувати на зміни в освітньому середовищі, метою якої є підвищення кваліфікації вчителів на основі дійсних і перспективних тенденцій розвитку як освітньої, так й інших предметних галузей [3, с. 55].

Сформована в Україні система післядипломної педагогічної освіти має чітку структуру, ієрархію та охоплює розгалужену мережу суб'єктів надання освітніх послуг у цій сфері. Основною метою їх функціонування

є задоволення потреб педагогічних працівників у формуванні й розвитку загальних та фахових компетентностей, підвищення рівня педагогічної майстерності, впровадження новітніх педагогічних ідей та технологій в освітній процес, забезпечення можливості неперервної освіти впродовж життя.

Проаналізовані нами пропозиції з підвищення кваліфікації, що доступні педагогічним працівникам економічних коледжів, зокрема в Науково-методичному центрі вищої та фахової передвищої освіти та Центральному інституті післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти "Університет менеджменту освіти" Національної академії педагогічних наук України, свідчать про фокусування ними на вдосконаленні актуальних для сучасного педагога компетентностях: професійній, управлінській, інформаційно-телекомунікаційній, науково-методичній, інноваційно-дослідницькій, компетентності з інформальної освіти та професійно-особистісного розвитку тощо. Поза увагою залишаються питання цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Така ситуація створює передумови для зниження рівня правової культури педагогічних працівників, наслідком чого може стати неспроможність здійснювати освітню діяльність відповідно до вимог вітчизняних та нормативно-правових актів, швидко й безболісно адаптуватись до реформаторських змін у освітній сфері та формувати необхідний рівень правосвідомості здобувачів освіти у сфері економічних правовідносин.

Стажування педагогічних працівників економічних коледжів, як один зі складників післядипломної освіти, становить цілеспрямовану діяльність, спрямовану на набуття особою практичного досвіду успішного виконання завдань педагогічної діяльності, а також посадових обов'язків за обійманою посадою, зокрема, із застосуванням знань та умінь у галузі права.

Педагогічні працівники для проходження стажування мають змогу обирати місце його проведення, а саме відповідний заклад освіти, установу, організацію чи підприємство. Зазначені суб'єкти можуть розташовуватись як на території України, так і за кордоном. При цьому стажування здійснюється на підставі договору, що укладається між закладом освіти, працівник (працівники) якого проходить (проходять) стажування, та суб'єктом, що надає відповідні послуги [4].

Стажування педагогічних працівників економічних коледжів здійснюється за індивідуальною програмою, що містить: інформацію про його обсяг (тривалість), форму проведення (із відривом від виконання посадових обов'язків чи без), очікувані результати навчання та інші питання, що регулюють порядок організації і проведення стажування. Зазначений документ розробляється та затверджується суб'єктом підвищення кваліфікації [4].

Варто зазначити, що стажування є однією з форм участі майбутніх роботодавців в освітній діяльності з підготовки фахівців для різних галузей економіки. Через цей складник післядипломної освіти вони мають змогу корегувати освітній процес та фокусувати його на формуванні в здобувачів фахової передвищої освіти актуальних знань та умінь, необхідних для успішного розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності. Відбувається це в процесі активного залучення педагогічних працівників під час проходження стажування до обговорення поточних проблем функціонування галузі; відпрацювання вмій і навичок щодо розв'язання різноманітних практичних завдань професійної діяльності; оновлення професійних знань, зокрема з правового регулювання у сфері діяльності суб'єкта, що здійснює стажування; ознайомлення з перспективними напрямками розвитку галузі та чинниками, які на це впливають. Отримані актуальні знання та навички педагогічних працівників економічних коледжів можуть використовувати під час освітньої та методичної діяльності. Проте на сучасному етапі організація такої співпраці зі стейкхолдерами потребує суттєвого вдосконалення.

Можемо констатувати, що наразі післядипломна педагогічна освіта перебуває в трансформаційному періоді адаптації нових законодавчих положень до українських реалій. Незважаючи на суттєвий прогрес у реформуванні цього складника освіти, залишаються невирішеними окремі проблеми: законодавчого регулювання функціонування системи освіти дорослих; розробки відповідних освітніх стандартів та оновлення на їх основі освітньо-професійних програм; запровадження дуальної форми організації підвищення кваліфікації; джерел фінансування післядипломної освіти педагогічних працівників, зокрема й за кордоном; визнання закладами освіти результатів неформальної та інформальної освіти як заходів із підвищення кваліфікації тощо.

Динамічний розвиток цифрових технологій, розширення можливостей доступу до різноманітних джерел інформації, усвідомлення педагогами необхідності постійного професійного розвитку та самовдосконалення визначають самоосвіту як одне з найактуальніших та пріоритетних напрямів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів на сучасному етапі.

У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначається, що "прагнення до самовдосконалення й самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також характеризується поетапним досягненням мети" [5].

Реалізація цього положення потребує задіяння всього інструментарію системи освіти дорослих, серед яких самоосвіта набуває одного з ключових значень.

Г. Наливайко трактує “самоосвіту” “...як самостійний, системний, усвідомлено спрямований пошук нових знань, накопичення культурних цінностей через постійну творчу роботу, спрямовану на здійснення життєвих і професійних планів людини” [6, с. 204].

Самоосвіта педагогічних працівників економічних коледжів у вузькому розумінні дозволяє поповнити професійну компетентність важливими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективного здійснення освітньої діяльності.

У широкому розумінні самоосвіта дозволяє задовольнити їх потребу в постійному саморозвитку, забезпечити формування індивідуальної освітньої траєкторії, а також характеризує можливості та бажання педагога до підвищення своєї професійної, правової та інших компетентностей із метою розвитку власного творчого потенціалу та педагогічної майстерності.

Дослідниця І. Мося у своїй науковій роботі наводить такі елементи самоосвітньої діяльності, як самооцінка, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, самоконтроль і саморозвиток [7, с. 64-65].

На нашу думку, цей перелік буде неповним без такого важливого складника самоосвітньої діяльності, як самоосвітня компетентність педагога, що науковцями визначається як “інтегрована якість особистості, яка характеризується наявністю пізнавальних мотивів, продуктивних самоосвітніх знань, умінь і навичок, досвіду самоосвітньої діяльності, цінностей, що зумовлюють готовність і здатність особистості ефективно здійснювати самоосвітню діяльність” [7, с. 29].

У цьому контексті Л. Ніколенко зазначає, що “вміння вчитися – найважливіший складник професії педагога, який виявляється у використанні прийомів розумової діяльності щодо низки навчальних ситуацій. Це організація свого часу, планування роботи, контролювання своєї діяльності, знаходження необхідної інформації, вибір відповідних методів учіння, співпраця з іншими людьми. Педагог постійно ознайомлюється з різноманітним науково-методичною літературою, новими технологіями навчання, а це змушує його самого до пошуку нової потрібної інформації” [8, с. 257].

Успіх самоосвітньої діяльності педагогічних працівників економічних коледжів із розвитку правової компетентності залежить від сформованого рівня самоосвітньої компетентності; здатності до саморефлексії; вміння вільно орієнтуватись в інформаційному просторі та працювати з правовою інформацією; мотивації до самореалізації через досягнення успіхів у професійній діяльності, що формується на підставі життєвих цінностей, переконань та ставлення до себе, а також цілеспрямованої управлінської діяльності керівників закладів фахової передвищої освіти.

Важливим напрямом системи освіти дорослих, спрямованим на підвищення рівня професіоналізму педагогічних працівників економічних коледжів, є безперервний професійний розвиток, що в Законі України “Про освіту” визначається як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [2].

Безперервний професійний розвиток може здійснюватися через формальну, неформальну та інформальну освіту педагогічного працівника, а його результати можуть бути підставою для присвоєння професійних (зокрема, часткових) та здобуття повних освітніх кваліфікацій [5].

Динамічний розвиток цього складника системи освіти дорослих зумовлений цифровізацією освіти, що сприяє її виходу за часові, просторові та інституційні межі. Це дозволяє педагогічним працівникам економічних коледжів отримати освітні послуги у вітчизняних та закордонних закладах, брати участь у різноманітних наукових, науково-дослідних, експериментальних вітчизняних та міжнародних проєктах в освітній сфері, що сприяє поглибленню міжпредметних і трансдисциплінарних зв’язків, науковому-практичному обміну досвідом здійснення інноваційної освітньої та наукової діяльності, а також іншим масовим заходам правового спрямування (онлайн-курсам, вебінарам, семінарам тощо).

Методична робота педагогічних працівників є напрямом розвитку правової компетентності та становить цілеспрямовану діяльність щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів із метою підвищення ефективності навчально-виховної діяльності [9].

Пріоритетними завданнями методичної роботи в закладах фахової передвищої освіти є:

– упровадження в професійну діяльність передового педагогічного досвіду, інноваційних технологій та методів навчання;

– виявлення проблемних питань та способів удосконалення методичної та освітньої діяльності;

– допомога в професійному становленні молодих педагогічних працівників;

– підтримання в актуальному стані навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін та інше.

Необхідність виконання зазначених завдань вимагає від педагогічних працівників економічних коледжів необхідності відслідковування змін чинного законодавства в освітній сфері та інших сферах суспільних відносин із метою викладання актуальної інформації в межах закріплених навчальних дисциплін, а також розробки навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних вимог освітньої діяльності. Наслідком цієї цілеспрямованої діяльності, зокрема, є підвищення правової компетентності педагогічного працівника, формування необхідного рівня правової освіченості та правосвідомості як у педагога, так і в студентській молоді.

Вагомим напрямом розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є участь у робочих групах із підготовки нормативно-правових актів у сфері освітньої діяльності, розробки стандартів та освітньо-професійних програм з економічних спеціальностей тощо. Участь у нормотворчій діяльності сприяє розумінню педагогами порядку організації цієї діяльності, вдосконаленню вміння тлумачити нормативні приписи, виявленню проблемних питань функціонування галузі, визначенню способів їх усунення на різних рівнях та формулюванню прогностичних напрямів розвитку освітньої сфери. Прикладами ефективного задіяння фахівців у галузі освіти педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в нормотворчій діяльності є участь у робочій групі з підготовки проєкту закону України “Про фахову передвищу освіту”, завдяки чому вдалося відстояти принципові позиції щодо подальшого функціонування та розвитку фахової передвищої освіти, оскільки професіонали, які щоденно працюють у цій галузі, більш фахово та гостро відчують проблеми, які потребують першочергового вирішення, зокрема й на законодавчому рівні, для забезпечення сталого поступового розвитку цього складника освіти відповідно до сучасних освітніх трендів.

Висновки. Отже, розглянувши досліджуване питання, доходимо висновку, що основними напрямками розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є система післядипломної педагогічної освіти, самоосвіта, безперервний професійний розвиток, методична робота педагогів та участь у робочих групах із підготовки нормативно-правових актів у сфері освітньої діяльності, розробки стандартів та освітньо-професійних програм з економічних спеціальностей тощо. Комплексна діяльність педагогів за цими напрямками спроможна забезпечити здатність успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, відповідний рівень правосвідомості та готовність до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Використана література:

1. Про затвердження національної програми правової освіти населення : Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001#Text> (дата звернення: 30.08.2021).
2. Про освіту : Закон України 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.01.2021).
3. Армейський О. С. Розвиток правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 329 с.
4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. Дата оновлення: 27.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 11.03.2021).
5. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 30.08.2021).
6. Наливайко Г. В. Розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології* : тези II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ, 28 квітня 2017 р.). Київ : ЦПППО, 2017. С. 203–206.
7. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 283 с.
8. Ніколенко Л. Т. Уміння вчитися як ключова компетентність професійного розвитку педагога. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології* : тези II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ, 28 квітня 2017 р.). Київ : ЦПППО, 2017. С. 256–259.
9. Методична робота. Сумський фаховий коледж Сумського національного аграрного університету. URL: <http://collegesnau.com/index.php/metodychna-robova> (дата звернення 25.08.2021).

References:

1. Pro zatverdzhennia natsionalnoi prohramy pravovoi osvity naseleння [On approval of the national program of legal education of the population]. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 18.10.2001 № 992. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001#Text> (data zvernennia: 30.08.2021) [in Ukrainian].
2. Pro osvitu [On Education]. Zakon Ukrainy 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Data onovlennia: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 31.01.2021) [in Ukrainian].
3. Armeiskyi O. S. Rozvytok pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u pislidyplomnii pedahohichnii osviti [Development of Technologies teachers' legal competence in postgraduate pedagogical education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2018. 329 s. [in Ukrainian].
4. Deiakii pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 serpnia 2019 r. № 800. Data onovlennia: 27.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (data zvernennia 11.03.2021) [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [On approval of the Concept of pedagogical education development]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia: 30.08.2021) [in Ukrainian].
6. Nalyvaiko H. V. Rozvytok samoosvitnoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u mizhkursovyi period pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of self-educational competence of primary school teachers in the intercourse period of advanced training]. *Profesiyni rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriia, teoriia, tekhnolohii* : tezy II-yi Vseukrainskoi Internet-konferentsii (m. Kyiv, 28 kvitnia 2017 r.). K. : TsIPPO, 2017. S. 203–206 [in Ukrainian].

7. Mosia I. A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnix kvalifikovanykh robotnykiv u protsesi zahalnoosvitnoi pidhotovky [Forming self-educational competence of future skilled workers in the process of general education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2013. 283 s. [in Ukrainian].
8. Nikolenko L. T. Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist profesiinoho rozvytku pedahoha [Ability to learn as a key competence of professional development of a teacher]. *Profesiyni rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriia, teoriia, tekhnolohii* : tezy II-yi Vseukrainskoi Internet-konferentsii (m. Kyiv, 28 kvitnia 2017 r.). K. : TsIPPO, 2017. S. 256–259 [in Ukrainian].
9. Metodychna robota [Methodical work]. Sumskyi fakhovyi koledzh Sumskoho natsionalnogo ahrarnoho universytetu. URL: <http://collegesnau.com/index.php/metodychna-robota> (data zvernennia 25.08.2021) [in Ukrainian].

Kurok R. O. Directions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff

Reforming the education system in Ukraine, its adaptation to the requirements of the international community, the dynamics of changes in current legislation and regulations in the field of education determine the need for continuous development of legal competence of pedagogues to qualitatively performing professional functions. It causes the necessity of the continuous professional development of the teacher for the successful implementation of pedagogical activities in the context of dynamic changes in various spheres of life. The concept of lifelong learning, implemented in Ukraine, should contribute to the fulfilment of this requirement.

The tools aimed at personal and professional development of pedagogues are, first of all, adult education. The main directions of developing legal competence of economic colleges teaching staff in the system of adult education are considered in the article. It is established that nowadays the main direction of professional development of teachers is the system of post-graduate education, which includes advanced training and internships as the leading components of its structure. At the same time, the role of such directions as self-education, continuous professional development, methodical work and participating in working groups on working out regulations in the field of education as well as standards and educational programs in economics, etc. has been growing. Teacher's complex work in these directions should ensure their ability to successfully carry out pedagogical activity according to current legislation and administrative documents of heads of institutions of professional pre-higher education, characterized by their legal knowledge, skills, ways of thinking, values and appropriate level of legal awareness, manifested in lawful behaviour in solving professional tasks and readiness to ensure students education in the field of economic legal relations.

Key words: teaching staff, legal competence, postgraduate pedagogical education, advanced training, internship, methodical work, self-education, continuous professional development.

УДК 006.3:364.4-053.6](100)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.20>

Левченко Н. В.

**АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ У СФЕРІ МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ:
МІЖНАРОДНИЙ АСПЕКТ**

Проаналізовано основні нормативно-правові вітчизняні та міжнародні акти, які регламентують молодіжну роботу й молодіжну політику та наукові джерела дослідників, які займалися проблематикою державної молодіжної політики в Україні. Мета статті – проаналізувати міжнародні нормативно-правові акти, які регламентують молодіжну роботу та молодіжну політику в Україні та в країнах Європейського Союзу. У дослідженні використано такі методи, як аналіз, порівняння та узагальнення міжнародних та вітчизняних джерел із досліджуваної проблеми.

Зауважено, що в нашій країні діє понад 30 вітчизняних та понад 15 міжнародних нормативно-правових актів. Молодіжну державну політику в Україні характеризує значна кількість нормативно-правових актів, основою яких є Конституція України, де зафіксовано основні права та обов'язки громадян.

Нормативні документи, розроблені в Україні, базуються на міжнародних актах Ради Європи, яка впродовж багатьох років розробляла різноманітні принципи, цілі та цінності, на яких має будуватися молодіжна політика. На основних стандартах Ради Європи молодіжної політики ґрунтуються шість напрямів діяльності: участь, інформація, інклюзія, доступ до прав, молодіжна робота, мобільність.

У статті розкрито зміст трьох частин Європейської хартії про участь молоді в громадському житті на місцевому і регіональному рівнях (перша – огляд галузей політики, друга – засоби для участі молоді, третя – інституційна участь молодих людей у місцевих і регіональних справах). Виокремлено принципи Європейської хартії.

Виявлено, що всі нормативно-правові документи спрямовані на розвиток якісної молодіжної роботи, активну підтримку місцевої, регіональної та національної молодіжної політики; розвиток та вдосконалення знань, умінь і навичок молодіжних працівників.

Ключові слова: молодіжна політика, нормативно-правові акти, молодь, міжнародні акти, молодіжна робота, соціальна робота.

Молодіжна політика України в умовах децентралізації орієнтована на формування комфортного середовища для життя та розвитку молоді в громадах, а пріоритетними напрямками її реалізації є фінансове

та кадрове забезпечення, розвиток молодіжної інфраструктури, залучення молоді до процесу розроблення й ухвалення рішень та контролю за їх виконанням [6].

Молодіжну державну політику в Україні характеризує значна кількість нормативно-правових актів, основою яких є Конституція України, де зафіксовано основні права та обов'язки громадян.

У праці таких авторів, як О. Балакірева, Т. Бондар, Є. Бородін, Р. Левін та ін. [12], проаналізовано світові моделі державної молодіжної політики. У США держава фокусує зусилля на наданні соціальної допомоги вразливим категоріям і групам молоді, які найбільше її потребують. У більшості розвинутих європейських країн держава бере відповідальність за розв'язання майже всіх проблем молоді; модель реалізується переважно в трьох напрямках (соціально-економічному, культурно-духовному та щодо питань молодіжного руху), передбачає відповідні державні й регіональні програми, спрямовані на створення певних гарантій і умов розвитку й самореалізації молоді. Більшість європейських розвинених країн (Німеччина, Австрія, Фінляндія, Франція) продовжують розробляти й удосконалювати специфічне ювенальне законодавство щодо вразливих груп молоді [12].

На думку І. Беззуб, своєрідність процесу формування й реалізації державної молодіжної політики в Україні полягає в тому, що як інститутам влади, так і громадянському суспільству необхідно враховувати особливості вітчизняних історичних традицій у роботі з молоддю, а також сучасні потреби молодих громадян, суспільства і держави з урахуванням євроінтеграційного курсу України [3].

Над проблемною формування та реалізації державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації працюють О. Балакірева, Т. Бондар, Є. Бородін, Ю. Галустян, Л. Гук Р. Левін Т. Окушко, Ж. Петрович, Н. Рингач, О. Ярош [12]. М. Обіход досліджував проблеми нормативно-правового регулювання державної політики в період незалежності України [8]; О. Ярема – формування державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації [13]; Є. Бородін – законодавчі засади державної молодіжної політики в Україні: стан та напрями вдосконалення [7, с. 6–9]; І. Беляєва – пріоритетні напрями молодіжної політики в умовах децентралізації [7, с. 11–16]; І. Пеша – систему молодіжної роботи на рівні громади [7, с. 17–20]; К. Боровик – особливості реалізації державної політики на місцевому рівні [7, с. 38–40]. Зважаючи на вищезазначені наукові джерела, актуальним стає питання нормативно-правових актів вітчизняного та міжнародного рівнів щодо молодіжної роботи та молодіжної політики.

Мета статті – проаналізувати міжнародні нормативно-правові акти, які регламентують молодіжну роботу та молодіжну політику в Україні та в країнах Європейського Союзу.

У дослідженні використано такі методи: аналіз, порівняння та узагальнення вітчизняних і міжнародних джерел із досліджуваної проблеми.

Скринінг законодавчої бази у сфері молодіжної роботи в Україні засвідчив значну кількість вітчизняних та міжнародних документів.

У нашій державі діють такі акти: Конституція України (1996), Постанова Кабінету Міністрів України “Про Премію Кабінету Міністрів України за особливі досягнення молоді у розбудові України” (2007), Указ Президента України “Про заходи щодо сприяння розвитку пластового (скаутського) руху в Україні” (2008), Указ Президента України “Про деякі заходи щодо сприяння вирішенню актуальних питань молоді” (2010), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення заходів державної підтримки молодіжних та дитячих громадських організацій” (2012), Указ Президента України “Про Стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року” (2013), Указ Президента України “Про гранти Президента України для обдарованої молоді” (2000, зі змінами 2013), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Угоди між Урядом України та Урядом Литовської Республіки про Раду обмінів молоддю України та Литви” (2015), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Договору між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про Українсько-Польську Раду обміну молоддю” (2015), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку здійснення обмінів молоддю України та Литви та проведення заходів відповідно до Угоди між Урядом України та Урядом Литовської Республіки про Раду обмінів молоддю України та Литви” (2016), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2016–2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України” (2016), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку реалізації програм, проектів та проведення заходів державної політики у молодіжній сфері та сфері національно-патріотичного виховання” (2016), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження форми пропозиції та Критеріїв висунення кандидата на присудження Премії Кабінету Міністрів України за особливі досягнення молоді у розбудові України” (2016), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку здійснення Українсько-Польських обмінів молоддю та проведення заходів відповідно до Договору між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про Українсько-Польську Раду обміну молоддю” (2016), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі” (2017), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Національного знаку якості та критеріїв якості для молодіжних центрів” (2017), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку реалізації програми “Молодіжний працівник” (2018), Постанова Кабінету Міністрів України “Про

затвердження типових положень про молодіжні консультативно-дорадчі органи” (2018), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Положення про національний конкурс “Молодіжна столиця України” (2019), Постанова Кабінету Міністрів України “Про утворення державної установи “Всеукраїнський молодіжний центр» та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України” (2019), Указ Президента України № 722/2019 “Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року” (2019), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Умов оплати праці працівників молодіжних центрів” (2019), Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку формування календарних планів заходів щодо реалізації державної політики з питань молоді та національно-патріотичного виховання” (2019), Закон України “Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху” (2020), Указ Президента України “Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року” (2020), Розпорядження Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2021–2025 роки” (2020), Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на 2021–2027 роки” (2020).

Міжнародними документами, які регламентують молодіжну політику, молодіжну роботу, участь молоді, є такі: “Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони” (2014), Постанова Кабінету Міністрів України “Про виконання Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони” (2017), Молодіжна стратегія Європейського Союзу (2019–2027 роки) (EU Youth Strategy), Біла книга Європейської Комісії – новий імпульс для молоді Європи (2001), Програма ЄС ERASMUS+, Стратегія ООН щодо молоді на період до 2030 року (Youth2030: The United Nations Strategy on Youth), Резолюція Ради Безпеки ООН № 2250 “Молодь, мир, безпека”, Позиційний документ Національної молодіжної ради України “Молодь, Мир та Безпека” (2015), Оперативна стратегія ЮНЕСКО з питань молоді на 2014–2021 роки, Переглянута Європейська хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті (2015), Стратегія молодіжного сектору до 2030 року –Залучаючи молодих людей до цінностей Ради Європи (2020), Інструмент самостійної оцінки молодіжної політики (2019), КОМПАС: Посібник з освіти з прав людини з молоддю (2012), Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи (2016), Закладинки: посібник для боротьби з мовою ненависті через освіту з прав людини (2016), Посібник з Переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті (2015), Словник термінів, які використовує Рада Європи у сферах молодіжної політики, прав людини та неформальної освіти, Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року (2015).

Нормативні документи, розроблені в Україні, базуються на міжнародних актах Ради Європи, яка впроваджує багаторічні роки розробляє різноманітні принципи, цілі та цінності, на яких має будуватися молодіжна політика. Наприклад, у документі “Інструмент самостійної оцінки молодіжної політики” (2019) визначено принципи, які має сповідувати державна молодіжна політика будь-якої держави: “...цілеспрямовано послідовно інвестувати в молодих людей, орієнтуючись на розвиток їх можливостей, а не на проблеми, за допомогою розробки, зокрема, стандартів й інструментів молодіжної політики і залучення молодих людей до стратегічного формулювання молодіжної політики; висвітлювати їхні погляди щодо операційної ефективності імплементації політики; створити такі умови для навчання, можливості та набуття досвіду, які б гарантували розвиток молодим людям їхніх знань, навичок та компетенцій, щоб дати їм можливість виконувати повноцінну роль як на ринку праці, так і в громадянському суспільстві; створити системи для надійного збору даних, щоб продемонструвати ефективність молодіжної політики та виявити ступінь існування суперечностей у політиці стосовно ефективного надання послуг молодим людям із певних соціальних груп у певних галузях або за певних умов; демонструвати готовність вирішити суперечності, якщо такі виявляються” [4].

На основних стандартах молодіжної політики Ради Європи ґрунтуються шість напрямів молодіжної політики в Україні: участь, інформація, інклюзія, доступ до прав, молодіжна робота, мобільність. Для кожного з цих напрямів діяльності інструмент надає конкретні та вимірювані критерії, за допомогою яких держави можуть оцінювати прогрес у виконанні основних стандартів Ради Європи: **участь** (молодіжна політика сприяє активній участі всіх молодих людей у прийнятті рішень, особливо тих, що їх стосуються, і закликає їх бути активними громадянами; уряд визнає та підтримує молодіжні організації, молодіжні ради та інші молодіжні ініціативи та структури); **інформація** (молодіжна політика забезпечує надання відповідної інформації для молоді та доступу всіх молодих людей до неї як офлайн, так і онлайн; молодіжна політика створює можливості для молодих людей розвивати компетенції для управління інформацією); **інклюзія** (молодіжна політика сприяє залученню молоді у вразливого становищі у всі сфери життя (включно з освітою та професійною підготовкою, працевлаштуванням та зайнятістю, житлом, охороною здоров'я, спортом, дозвіллям та культурою); молодіжна політика спрямована на запобігання дискримінації, насильства та нерівності, з якими зіштовхуються молоді люди (незалежно від підстав)); **доступ до прав** (молодіжна політика сприяє доступу молодих людей до прав більш ефективно й усуває будь-які юридичні, адміністративні та практичні перешкоди; молодіжна політика сприяє скоординованому підходу до покращення доступу молоді до прав зі співпрацею у всіх відповідних сферах політики на міжнародному, національному, регіональному та місцевому рівнях); **молодіжна робота** (створення чи подальший розвиток

якісної молодіжної роботи гарантує та активно підтримує місцева, регіональна та національна молодіжна політика; знання та навички молодіжних працівників, які працюють на оплатній та безоплатній основі, гарантують надання якісної молодіжної роботи); *мобільність* (молодіжна політика підтримує молодіжну мобільність, зокрема, з метою формування почуття приналежності до Європи; молодіжна політика заохочує розвиток якісних проектів з мобільності) [4].

Законодавча основа індикаторів самостійної оцінки базується відповідно до напрямку діяльності: на рекомендаціях Комітету Міністрів державам-членам про громадянство та участь молоді в суспільному житті; рекомендаціях Комітету Міністрів державам-членам про участь молоді в місцевому та регіональному житті; перегляді Європейської Хартії про участь молоді в місцевому та регіональному житті Конгресу місцевих та регіональних влад Ради Європи; рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про роль національних молодіжних рад у розвитку молодіжної політики; Європейській конвенції з прав людини, стаття 11 (свобода зібрань та об'єднань); рекомендаціях про участь дітей та молоді віком до 18 років та інструмент оцінки участі дітей до неї – *участь*; на рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про молодіжну інформацію; рекомендації Комітету міністрів державам-членам стосовно інформації та консультування молоді в Європі; інших вагомих ініціативах Ради Європи, як-от Стратегія Управління інтернетом на 2016–2019 роки; рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам щодо “мови ворожнечі”; Кампанії “Рух проти мови ворожнечі” – *інформація*; на рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про доступ молодих людей із неблагополучних районів до соціальних прав (ENTER); рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про доступ молодих людей до прав – *інклюзія*; на рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про доступ молодих людей до прав; рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про Хартію Ради Європи про освіту з демократичного громадянства та освіту в галузі прав людини – *доступ до прав*; на рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про молодіжну роботу – *молодіжна робота*; на резолюції (про запровадження Часткової угоди про Молодіжну картку з метою сприяння та просування мобільності молоді в Європі; рекомендаціях Комітету міністрів державам-членам про мобільність молоді – *мобільність* [4; 5].

Перший індикатор напрямку “молодіжна робота” – створення чи подальший розвиток якісної молодіжної роботи – гарантує та активно підтримує місцева, регіональна та національна молодіжна політика. За допомогою цього індикатора можна самостійно окреслити й оцінити приклади найкращих практик щодо розробки стратегій, програм, законодавства, стійкості структури та ресурси, що підтримують молодіжну роботу; рівний доступ усіх молодих людей до молодіжної роботи пропагується через ефективну координацію з іншими секторами та відповідними політиками; молоді працівники активно залучені до молодіжної роботи. Другий індикатор – знання та навички молодіжних працівників, які отримують оплату чи працюють безоплатно, – гарантує забезпечення якісної молодіжної роботи. Потрібно самостійно оцінити – розроблену узгоджену, гнучку та засновану на компетенціях базу для навчання та підготовки молодіжних працівників, що працюють на платній чи безоплатній основі; будь-яка така структура враховує наявну практику, нові тенденції та сфери, а також різноманітність молодіжної роботи; зацікавлені сторони, включно з молодими працівниками та молоддю, беруть участь у розвитку цієї системи [4, с. 13].

Напрямок діяльності “*участь*” також має два індикатори. Перший полягає в тому, що молодіжна політика сприяє активній участі молодих людей у прийнятті рішень, особливо тих, що їх стосуються, і закликає їх бути активними громадянами (молодіжна політика допомагає молодим людям стати активними громадянами, зокрема, надаючи їм можливості для навчання та досвід, що збільшить їхню участь у суспільному житті; створюються відповідні структури або програми, що дають змогу всім молодим людям, зокрема вразливої групи, брати участь у рішеннях і обговореннях, що впливають на них; заохочується обмін та використання найкращими практиками щодо ефективної та інноваційної участі на місцевому, регіональному та національному рівнях). Другий – уряд визнає та підтримує молодіжні організації, молодіжні ради та інші молодіжні ініціативи та структури (гарантовано право молодих людей об'єднуватися з іншими людьми для формування органів, у яких колективно досягають спільних цілей; молодіжні організації, ради та ініціативи забезпечуються приміщеннями, фінансами та матеріальною підтримкою, необхідними для забезпечення їх безперебійної та ефективної роботи; незалежні молодіжні організації та молодіжні ради існують на місцевому, регіональному та національному рівнях та відіграють активну роль у розробці та реалізації молодіжної політики) [4, с. 10].

Отже, відповідно до кожного з напрямів діяльності інструмент надає конкретні та вимірювальні критерії, за допомогою яких держави можуть оцінювати свій прогрес у виконанні основних стандартів Ради Європи. Цей інструмент дозволить державам підвищити обізнаність у молодіжній політиці та зрозуміти її; провести базову самооцінку поточної імплементації; допомогти визначити заходи, необхідні для досягнення подальшого прогресу; виявити найкращі практики та поділитись ними; виміряти прогрес у часі. Інструмент самостійної оцінки молодіжної політики розроблений для того, щоб органи влади, відповідальні за молодь, могли оцінити розвиток своєї політики щодо молоді та внесли необхідні корективи й зміни. Він допоможе самостійно оцінити державам відповідність молодіжної політики стандартам Ради Європи в цій галузі і сприятиме розвитку самостійної молодіжної політики.

Європейська хартія про участь молоді в громадському житті на місцевому і регіональному рівнях складається з трьох частин. У першій подано огляд галузей політики (політика з питань спорту, відпочинку та

асоціативного життя; політика щодо сприяння зайнятості молоді та боротьбі з безробіттям; міське середовище і житлові умови, житлова політика і транспорт; політика освіти та навчання, яка заохочує участь молоді; політика мобільності та обмінів; політика в галузі охорони здоров'я; політика гендерної рівності; конкретна політика для сільської місцевості; політика доступу до культури; політика сталого розвитку та охорони навколишнього середовища; політика боротьби з насильством і злочинністю; політика щодо боротьби з дискримінацією; політика щодо сексуальності; політика доступу до прав і права). У другій визначено засоби для участі молоді (навчання молоді брати участь; інформування молоді; сприяння участі молоді за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій; сприяння участі молоді в засобах масової інформації; заохочення молодих людей до добровільної роботи і присвячення себе служінню суспільству; підтримка молодіжних проєктів та ініціатив; популяризація молодіжних організацій; участь молоді в неурядових організаціях та політичних партіях). У третій частині визначено інституційну участь молодих людей у місцевих і регіональних справах (молодіжні ради, молодіжні парламенти, молодіжні форуми; підтримка структур, що забезпечують участь молоді) [9].

Основні три принципи переглянутої Європейської хартії є такими: участь молоді в місцевому та регіональному житті має стати частиною загальної політики залучення громадян у суспільне життя; місцеві та регіональні органи влади переконані, що всі галузеві стратегії повинні бути молодіжними, тому вони зобов'язані дотримуватись положень цієї Хартії та впроваджувати різні форми участі; принципи та різні форми участі, зазначені в цій Хартії, застосовують до всіх молодих людей без дискримінації.

Хартія наголошує на тому, що місцеві та регіональні органи влади повинні забезпечувати навчання і підтримку участі молоді в громадських об'єднаннях і в житті місцевих громад за допомогою професійного навчання для вчителів та працівників у справах молоді у сфері заохочення участі молоді; усіх форм участі учнів у житті школи; програм громадянської освіти в школах; навчання груп однолітків, надання приміщень і засобів, а також підтримка обміну позитивним досвідом. "Заклад освіти повинен бути місцем, де молоді люди пізнають демократію в дії і де їх участь у прийнятті рішень знаходить підтримку, стимулюється і сприймається як ефективна, тому якщо місцеві та регіональні органи влади відповідають за зміст шкільних освітніх програм, їм необхідно забезпечити, щоб зі студентами та студентськими асоціаціями проводили консультації на постійній основі стосовно навчальних програм та їх розробки. Заклад освіти повинен гарантувати, щоб громадянська і політична освіти були включені до шкільних навчальних програм та отримали необхідну підтримку і ресурси в освітніх програмах для здобувачів вищої освіти" [9; 10; 11].

Як зазначали автори (А. Кіфер, С. Самаржин-Маркович) міжнародних документів ЄС, метою молодіжної політики Ради Європи є забезпечення рівних можливостей та отримання досвіду для молодих людей, що дозволить їм отримати необхідні знання, вміння та компетенції, щоб відігравати значущу роль в усіх аспектах суспільного життя.

Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй розрізняє такі сфери участі молоді: економічну (стосується сфери зайнятості та роботи взагалі, пов'язана з економічним розвитком, подоланням бідності, покращенням економічної ситуації суспільства загалом, регіону або групи молодих людей); політичну (стосується сфери влади, врядування, соціальної політики, здійснення влади, впливу на розподіл ресурсів на різних рівнях); соціальну (стосується життя місцевої громади, місцевих завдань та проблем); культурну (стосується різних форм мистецтва та творчості) [11].

Участь молодих людей визначено також у переглянутій Хартії (2003): "участь у демократичному житті будь-якого суспільства – щось більше, ніж просто голосування, балотування на виборах, хоча це все теж є важливими складниками. Участь та активне громадянство означають мати право, засоби, простір, можливість і, якщо необхідно, підтримку в участі та впливі на прийняття рішень, а також участь у різних заходах та процесах задля побудови кращого суспільства" [2; 11].

ЮНІСЕФ розглядає участь як право людини, саме тому Конвенція ООН про права дитини особливо виокремлює право дітей брати участь. Р. Харт (автор концепції "Сходінки участі") вважає, що участь – це фундаментальне право громадянина, оскільки воно дає можливість дізнатися, що означає бути громадянином і як ним бути. У Раді Європи під участю молоді розуміють «право молодих людей бути долученими до громадського життя і право брати на себе відповідальність та обов'язки в повсякденному житті на місцевому рівні, а також право демократичними методами впливати на своє життя» [1; 11].

Участь молоді можна також розглядати як форму партнерства між молоддю та дорослими. Партнерство – це працювати спільно. Воно також допомагає оцінити індивідуальний внесок усіх учасників, що дає стимул для розробки нових проєктів та ініціатив. Існують різні рівні залучення молоді до громадського життя. Усе залежить від місцевої ситуації, ресурсів, потреб та досвіду.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз вітчизняних та міжнародних актів, які регламентують молодіжну роботу та молодіжну політику в Україні та країнах Європейського Союзу, висновуємо, що нормативно-правові акти України базуються на нормативних актах ЄС. Усі документи спрямовані на розвиток якісної молодіжної роботи, активну підтримку місцевої, регіональної та національної молодіжної політики; розвиток та вдосконалення знань, умінь та навичок молодіжних працівників.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є теоретичний та практичний аспект упровадження нормативно-правових актів у діяльність молодіжних центрів.

Використана література:

- Hart R. Children's participation from tokenism to citizenship, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 1992. This model has been based on S. Arnstein's "ladder of citizen's participation", published as "A ladder of citizen participation", JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216–240.
- The revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, May 2003.
- Беззуб І. Оновлення державної молодіжної політики в Україні. *Громадська думка про правотворення*. 2021. № 9 (214). С. 15–24. URL: <http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2021/9.pdf>. (дата звернення: 02.09.2021).
- Інструмент самостійної оцінки молодіжної політики. URL: <https://rm.coe.int/self-assessment-tool-for-youth-policy-ukrainian/168098b16a> (дата звернення: 02.09.2021).
- КОМПАС : посібник з освіти з прав людини з молоддю. URL: <https://rm.coe.int/compass-2020-ukr-yfdua/1680a23873> (дата звернення: 02.09.2021).
- Молодіжна політика та молодіжна робота : матеріали II міжрегіональної наук.-практ. конф., м. Дніпро, 14 грудня 2017 р./ за заг. ред. С. І. Бородіна. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 114 с.
- Молодіжна політика в умовах децентралізації. URL: <https://sport.gov.ua/molodizhna-politika/napryami-molodizhnoyi-politiki/molodizhna-politika-v-umovah-decentralizatsiyi> (дата звернення: 02.09.2021).
- Обіход М. Питання нормативно-правового регулювання державної молодіжної політики в період незалежності України. *Ефективність державного управління*, 2017. Вип. 1(50). Ч. 1. С. 35–41.
- ПЕРЕГЛЯНУТА Європейська хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті. URL: <https://rm.coe.int/168071b58f> (дата звернення: 02.09.2021).
- Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/331/pmr.pdf> (дата звернення: 02.09.2021).
- Скажи своє слово : посібник з переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті. URL: <https://rm.coe.int/have-your-say-manual-ukr/1680789a84> (дата звернення 01.08.2021).
- Формування та реалізація державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації. Тернопіль : ТОВ "Тернограф", 2017. 100 с. URL: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/147/Derzhavna_dopovid__pro_stanoviische_molodi.pdf (дата звернення: 01.09.2021).
- Ярема О. Молодіжна політика в умовах децентралізації орієнтована на розвиток молоді в своїх територіальних громадах. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/250243760> (дата звернення: 01.09.2021).

References:

- Hart, R. (1992) Children's participation from tokenism to citizenship, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. This model has been based on S. Arnstein's "ladder of citizen's participation", published as "A ladder of citizen participation", JAIP, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216–240
- The revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, May 2003.
- Bezzub, I. (2021) Onovlennia derzhavnoi molodizhnoi polityky v Ukraini [Updating the state youth policy in Ukraine]. *Hromadska dumka pro pravotvorennia*. № 9 (214). S. 15–24. URL: <http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2021/9.pdf>. (data zvernennia: 02.09.2021) [in Ukrainian].
- Instrument samostiinoi otsinky molodizhnoi polityky [Tool for self-assessment of youth policy]. (2019). 16 s. URL: <https://rm.coe.int/self-assessment-tool-for-youth-policy-ukrainian/168098b16a> (data zvernennia: 02.09.2021) [in Ukrainian].
- КОМПАС: posibnyk z osvity z prav liudyny z moloddu [COMPASS: A handbook on human rights education for young people]. (2012). 490 s. URL: <https://rm.coe.int/compass-2020-ukr-yfdua/1680a23873> (data zvernennia: 02.09.2021) [in Ukrainian].
- Molodizhna polityka ta molodizhna robota. [Youth policy and youth work]: materialy II mizhrehionalnoi nauk.-prakt. konf. (2017), 14 hrudnia 2017 r., m. Dnipro / za zah. red. Ye. I. Borodina. Dnipro : DRIDU NADU. 114 s. [in Ukrainian].
- Molodizhna polityka v umovakh detsentralizatsii [Youth policy in the context of decentralization]. URL: <https://sport.gov.ua/molodizhna-politika/napryami-molodizhnoyi-politiki/molodizhna-politika-v-umovah-decentralizatsiyi> (data zvernennia: 02.09.2021) [in Ukraine].
- Obikhod, M. (2017) Pytannia normatyvno-pravovoho rehuliuвання derzhavnoi molodizhnoi polityky v period nezalezhnosti Ukrainy [Issues of legal regulation of state youth policy during the period of independence of Ukraine]. *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia*. Vyp. 1(50). Ch. 1. S. 35 – 41. [in Ukrainian].
- Perehliana Yevropeiska khartiia pro uchast molodi v mistsevomu ta rehionalnomu zhytti [Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life]. (2015). 37 s. URL: <https://rm.coe.int/168071b58f> (data zvernennia: 02.09.2021). [in Ukrainian].
- Portfolio molodizhnoi roboty Rady Yevropy [Portfolio of youth work of the Council of Europe]. (2016). 54 s. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/331/pmr.pdf> (data zvernennia: 02.09.2021) [in Ukrainian].
- Skazhy svoje slovo: posibnyk z perehliantoi Yevropeiskoi khartii pro uchast molodykh liudei u mistsevomu ta rehionalnomu zhytti [Have your say: a handbook on the revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life], (2015). URL: <https://rm.coe.int/have-your-say-manual-ukr/1680789a84> (data zvernennia 01.08.2021) [in Ukrainian].
- Formuvannia ta realizatsiia derzhavnoi molodizhnoi polityky v Ukraini v umovakh detsentralizatsii [Formation and implementation of state youth policy in Ukraine in the context of decentralization], (2017). Ternopil: TOV "Ternohraf". 100 s. URL: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/147/Derzhavna_dopovid__pro_stanoviische_molodi.pdf (data zvernennia: 01.09.2021) [in Ukrainian].
- Iarema, O. (2017) Molodizhna polityka v umovakh detsentralizatsii oriietovana na rozvytok molodi v svoikh terytorialnykh hromadakh [Youth policy in the context of decentralization is focused on the development of youth in their local communities]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/250243760> (data zvernennia: 01.09.2021) [in Ukrainian].

Levchenko N. V. Regulatory documents in the field of youth work: international aspect

The article highlights the main regulations in the field of youth work; presents domestic and international regulations governing youth work and youth policy; analyzes the scientific sources of researchers who dealt with the problems of state youth policy in Ukraine. The purpose of the article is to carry out a theoretical analysis of domestic and international acts regulating youth work and youth policy in Ukraine and in the countries of the European Union. The study used methods such as analysis, comparison and generalization of international sources on the researched problem.

There are more than 30 domestic regulations and more than 15 international ones in Ukraine.

Youth state policy in Ukraine is characterized by a significant number of normative legal acts, the basis of which is the Constitution of Ukraine, which defines the basic rights and responsibilities of citizens.

The normative documents developed in Ukraine and mentioned above are based on international acts of the Council of Europe, which for many years has developed various principles, goals and values on which youth policy should be based. The main standards of the Council of Europe for Youth Policy are based on six areas of activity: participation, information, inclusion, access to rights, youth work, and mobility.

The article explores three parts of the European Charter on the Participation of Young People in Public Life at Local and Regional Level (the first is an overview of policy areas, the second is the means for youth participation, the third is the institutional participation of young people in local and regional affairs).

All legal documents are aimed at the development of quality of youth work, active support of local, regional and national youth policy; development and improvement of knowledge, skills and abilities of youth workers.

Key words: youth policy, youth, legal acts, youth work, international treaties, social work.

УДК 378.147.091.33-027.22:[784.071.2:785]:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.21>

Лимаренко В. І.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ
НА ЗАСАДАХ ЕД'ЮТЕЙНМЕНТУ**

Досліджуються педагогічні умови методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. Проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних вчених, проведено спостереження над освітнім процесом під час вивчення дисциплін фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю студентів спеціальності “Музичне мистецтво” Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка. Розкрито сутність понять “умова”, “педагогічна умова” та на підставі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень розроблено педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту. Зазначено, що головною зміною є усунення обмежень у фаховій підготовці майбутнього керівника вокального ансамблю. Збільшення вираження власних думок і суджень та, відповідно, збільшення потоку інформації забезпечує необхідну свободу дії, управлінське передчуття та своєчасне реагування на зовнішні зміни.

Досліджено вплив дистанційного навчання на мистецький освітній процес загалом і на процес формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю зокрема. Встановлено, що педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту мають бути адаптовані як до очного освітнього процесу, так і до дистанційного. Визначено вплив цифрового середовища на формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю та визначено можливості реалізації педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, ед'ютейнмент, майбутній керівник вокального ансамблю, цифрове середовище, дистанційне навчання.

Докорінні зміни у соціально-фаховому розвитку України, модернізація й удосконалення системи освіти зумовлюють нові вимоги до якості підготовки сучасних фахівців. Перед закладами вищої мистецької освіти постає завдання підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю, здатного вести успішну фахову діяльність, створювати сприятливу атмосферу в колективі, розвивати колектив і його учасників. Концептуальні засади підготовки фахівців мистецької сфери визначені у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”.

Пошуки визначення поняття “педагогічні умови” показали, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та ін. Останніми роками у психолого-педагогічній періодиці з'являється низка статей, присвячених з'ясуванню педагогічних умов формування певного виду компетентності фахівців різних галузей освіти та науки (В. Коваль, Л. Базильчук, Т. Філатьєва, Н. Андрійчук, С. Вітвицька та ін.). Дисертаційні дослідження

вітчизняних науковців (В. Гуменюк, Г. Малик, Л. Олійник, О. Шестопалюк, В. Полуда, В. Ситянін, Л. Петухова, А. Шишко, Л. Бірюк, О. Семенов та ін.) зображають і вивчають особливості підготовки майбутніх працівників сфери освіти.

Метою статті є визначення й обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю.

Входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії й освітній практиці. Головною зміною є усунення обмежень у фаховій підготовці майбутнього керівника вокального ансамблю. Збільшення вираження власних думок і суджень та, відповідно, збільшення потоку інформації забезпечує необхідну свободу дій, управлінське передчуття та своєчасне реагування на зовнішні зміни.

Для початку визначимо поняття “умова” та “педагогічна умова” на прикладі характеристик різних вчених і науковців.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури показало, що й досі немає термінологічної єдності щодо понять “умова”, “педагогічна умова”.

У філософських працях поняття “умова” визначають як те, від чого залежить інше. Великий тлумачний словник трактує термін “умова” у декілька значень: 1) необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [5, с. 694].

Л. Виготський визначає поняття “умова” як сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, якщо забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування [6, с. 285].

Отже, підсумовуючи, поняття “умова” можна трактувати як сукупність певних, фактів, обставин, впливів, процесів, що надають змогу управляти навчально-творчим процесом, внаслідок якого формується особистість. Окрім поняття “умови”, вчені та дослідники виділяють також “педагогічні умови”.

У процесі дослідження формування мистецької компетентності О. Олексюк визначає такі педагогічні умови: забезпечення суб’єктивного ставлення до мистецької інформації, діалогічності спілкування; реалізація зв’язків фортепіанної підготовки із диригентсько-хоровою та вокальною підготовкою студентів; набуття студентами досвіду варіативної роботи над музичними творами [12].

Для формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін Л. Коновальська пропонує застосовувати такі педагогічні умови: 1) інтеграцію змісту методичної підготовки у зміст професійно-орієнтованих дисциплін; 2) забезпечення особистісно орієнтованої розвивальної суб’єкт-суб’єктної взаємодії “викладач – студент” на рівні співтворчості; 3) створення і дотримання сучасного навчально-методичного супроводу вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніми учителями фізичної культури [10].

У дисертаційному дослідженні Н. Цюлюпи зазначаються педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки: 1) цілеспрямований розвиток мотивації та вольових якостей студентів до процесу навчання; 2) організація навчання на основі доцільно відібраного теоретико-методичного матеріалу; 3) активізація виконавської діяльності студентів, що стимулює їх пізнавальний інтерес до музичного мистецтва і забезпечує продуктивність педагогічного мислення; 4) орієнтація студентів на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності [16].

Лю Цяньцян для формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії пропонує орієнтуватися на такі педагогічні умови: 1) цілеспрямоване застосування інтегрованих процесів, оснований на історично визначених принципах розвитку мистецької освіти; 2) компетентнісну спрямованість художньо-виконавських дисциплін на основі міждисциплінарного синтезу; 3) активізацію навчально-виховного потенціалу художнього комунікативного середовища, що створюється і функціонує у позааудиторних формах фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії [11].

Для формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано Вей Сімін рекомендує звертатися до таких педагогічних умов: 1) цілеспрямованого збагачення метро-ритмічного та темпового тезаурусу майбутніх учителів музики; 2) стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття; 3) акцентуації самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу; 4) установки на екстраполяцію темпо-ритмічних виконавських умінь до педагогічного процесу [3].

З метою формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано Ван Юе пропонує звернутися таких педагогічних умов: 1) впровадження до навчального процесу технологій, що надають перевагу особистісно-суб’єктивному фактору та дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів; 2) орієнтації студентів на ціннісно-сміслову ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіту і свідомий саморозвиток; 3) надання студентам можливості достатньої варіативності у виборі засобів і методів вирішення художньо-виконавських і вербально-інтерпретаційних завдань [2].

Л. Теряєва дійшла висновку, що для формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях із хорового диригування необхідними є такі педагогічні умови: стимулювання мотивації навчання

з використанням музичних інформаційних технологій; наявність інноваційного методичного забезпечення; активізація самостійної роботи; розвиток творчих здібностей із застосуванням інтерактивних та ігрових методів навчання [15].

Всі перераховані праці присвячені дослідженню різних педагогічних проблем, але науковці сходяться у визначенні педагогічних умов щодо сфер розподілення інтересів, за які відповідає певна педагогічна умова. Так, педагогічні умови направлені на розвиток мотиваційної, пізнавальної та діяльнісно-креативної сфер.

На основі аналізу педагогічних умов у працях вітчизняних і зарубіжних науковців ми визначили такі педагогічні умови: стимулювання мотивації до використання ед'ютейнменту у процесі формування методичної компетентності; орієнтацію на цифровізацію освітнього процесу з наявним "хмарним" методичним забезпеченням і "хмарними" сервісами; активізацію самостійної роботи майбутнього керівника вокального ансамблю. Розглянемо їх детальніше.

Стимулювання мотивації до використання ед'ютейнменту у процесі формування методичної компетентності. Мотивація у процесі формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю є рухоутворюючим поняттям, оскільки викликає: пізнавальний інтерес майбутнього керівника вокального ансамблю до пізнання нових методичних знань; зацікавленість диригентською технікою під час диригування вокально-ансамблевих творів; усвідомлену професійну рефлексію. Застосування ед'ютейнменту надасть традиційним формам навчання "нового дихання", оскільки пропонує альтернативні механізми навчання, а також створює нові форми навчання. Яскравим прикладом використання ед'ютейнменту у процесі формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю є проект "Мистецький бріколаж", що відбувся у рамках Грінчківської декади на кафедрі музикознавства та музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка. Майбутній керівник вокального ансамблю у процесі перегляду бріколажу здобуває методичні знання щодо режисування музично-театральних форм і може використати їх у фаховій діяльності у процесі підготовки до концертно-конкурсних виступів. Ед'ютейнмент стає підґрунтям для підвищення рівня мотивації майбутнього керівника вокального ансамблю, оскільки надає можливість урізноманітнити музично-теоретичні дисципліни та дисципліни з історії музики альтернативними ненав'язливими формами навчання, що позитивно відобразиться на рівні методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю загалом і мотивації до навчання зокрема.

Орієнтація на цифровізацію освітнього процесу з наявним "хмарним" методичним забезпеченням і "хмарними" сервісами.

Практичний досвід показує, що значні дидактичні можливості мають хмарні сервіси, зокрема для ефектної організації самостійної роботи студентів і її активізації, у процесі виконання майбутнім керівником вокального ансамблю індивідуальних навчально-дослідних завдань, оформлення матеріалів педагогічної практики, написання курсових і кваліфікаційних робіт. У такі періоди важливим стає забезпечення постійного взаємозв'язку викладача і студентів, а також студентів у групі. Таким чином у хмарі підтримуються різні види діяльності (колаборація, комунікація, кооперація тощо).

Для прикладу розглянемо систему дистанційного навчання moodle, яка використовується Київським університетом імені Бориса Грінченка, особливо під час пандемії, коли виникла потреба у застосуванні дистанційних форм навчання. Кожен студент має власний електронний кабінет і пакет сервісів Google g-suite. Так, для вивчення дисципліни "Історія української музики" майбутній керівник вокального ансамблю здійснює авторизацію до свого електронного кабінету, де викладач попередньо доєднав його до зазначеної дисципліни. Студенту відкриваються всі необхідні матеріали для успішного вивчення дисципліни (матеріали лекційних, семінарських, практичних занять; завдання для самостійного опрацювання); завдання перевірки рівня здобутих знань (контрольні та модульні контрольні роботи). Матеріали занять можуть урізноманітнюватися наочними прикладами (посиланнями на аудіо- та відеоплатформи (наприклад Youtube)).

Під час вивчення дисципліни "Вокальний ансамбль" доцільно застосовувати програми відеозв'язку. До них відносимо Google Duo, Google Meet, Viber і стрімінгові сервіси Youtube, Twitch, Trovo тощо. Майбутній керівник вокального ансамблю під час відеоконференції має змогу бачити нотний матеріал (функція демонстрації екрану) та слухати відповідні ілюстрації (викладача чи інших студентів). Під час стріму майбутній керівник вокального ансамблю має змогу публічно демонструвати результати навчальних досягнень, рекомендації та зауваження можна писати у чат. Після здачі партій керівник вокального ансамблю може зібрати всі відеозаписи за допомогою сервісів передачі та зберігання інформації. До них належать Google Meet, Fex. Net тощо. Після цього у керівника є можливість змонтувати всі надіслані файли в один цілісний вокально-ансамблевий твір за допомогою програм відеомонтажу. До них належать Vegas Pro, Adobe Premiere та ін.

Забезпечення фахової комунікації майбутнього керівника вокального ансамблю шляхом використання соціальних мереж. Термін "соціальні мережі" був введений у 1954 р. представником "манчестерської школи" Дж. Барнсом у статті "Класи і збори в норвезькому острівному приході", яка увійшла до збірки "Людські стосунки" [7]. За допомогою соціальних мереж з'являється можливість поширювати інформацію відповідної тематики для певних аудиторій. Також створюються віртуальні громадські обговорення для вирішення нагальних проблем і шляхів їх вирішення.

Соціальна мережа – це спеціально реалізована можливість віддаленої взаємодії людей з метою обміну інформацією, зазвичай яскраво вираженої тематичної спрямованості; географічно учасники соціальної

мережі можуть бути досить віддаленими один від одного, тому інструментарій соціальної мережі є найбільш ефективним засобом комунікації [4].

Як зазначає О. Боятюк, у наявних наукових джерелах існує багато класифікацій соціальних мереж. На основі їх аналізу автор визначає чотири основні різновиди соціальних мереж, які застосовуються в освітньому середовищі. Дослідниця виокремлює соціальні мережі, найбільш ефективні для використання: у вищій школі (Facebook, Edutoria, Twitter, Classroom 2.0); у середній школі (Острів знань, Партнерство в навчанні, Щоденник.ua, ВікіОсвіта); у науковій роботі (Facebook, Ukrainian Scientists Worldwide, Українська наукова інтернет-спільнота); у самоосвіті. Остання категорія виключає другу сторону будь-якого освітнього процесу, вона не потребує цілеспрямованого організаційного, мотивуючого чи оцінного впливу, процес відбувається самоорганізовано і певною мірою має спонтанний характер. Такі мережі своєю чергою поділяються на мережі загальної тематики (MySpace, Facebook), спеціалізовані (Last.Fm, Geni, MyChurch, Autokadabra, Livemocha, Soziety, Digg); а також ділові (Plaxo LinkedIn) [1].

У Всеукраїнському професійному юридичному виданні “Юридична газета online” зазначені переваги використання соціальних мереж у період пандемії COVID-19. До них належать: 1) Кризова комунікація. Карантинні заходи внесли корективи у роботу органів державної влади, зокрема й на рівні комунікаційної діяльності. Соціальні мережі стали чи не єдиним місцем для людей, де вони можуть якомога швидше отримати необхідну інформацію. На різноманітних платформах державні установи оперативно публікують актуальні новини, а аудиторія вчасно отримує інформацію з першоджерел, висловлює своє ставлення у коментарях і поширює цікаві пости; 2) Взаємодія з аудиторією. Соціальні мережі дозволяють користувачам, не виходячи з дому, швидко отримати відповіді на свої запитання. Такий формат комунікації забезпечує зворотний зв'язок з аудиторією. У фоловерів є можливість надіслати повідомлення та висловити власну думку щодо якості роботи, вказати на можливі недоліки або запропонувати ідеї щодо кращого обслуговування. Також читачі можуть залишати коментарі під дописами, показуючи так їхню значущість або ж виражаючи свої погляди. 3) Інтерактивне навчання. Використання соціальних мереж не лише дозволяє бути у курсі новин, а й допомагає покращити свої освітні досягнення. Так, державні установи можуть вести активну просвітницьку діяльність на онлайн-платформах і включатися у навчальний процес студентів і школярів, як це практикувалося раніше у звичному режимі. Цифрові методи навчання також допомагають уберегтися від дезінформації. З огляду на те, як швидко чутки та різноманітні фейки розповсюджуються у соціальних мережах, офіційні *акаунти* та сторінки державних установ слугують слугують топовим джерелом для користувачів, котрі прагнуть перевірити факти, викладені на інших ресурсах [14].

Активізація самостійної роботи майбутнього керівника вокального ансамблю. Майбутній керівник вокального ансамблю має постійно саморефлексувати, саморозвиватися. Отже, активізація самостійної роботи пов'язана з поняттям “рефлексії”.

У психологічній літературі “рефлексія” визначається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів. Як і близьке до нього поняття “інтроспекція” у психології, вони пов'язані з уявленням про окрему ізольовану свідомість [13, с. 341]. Направлений на себе механізм рефлексії стимулює свідомість на активний пошук кращих для ситуації форм прояву власного Я, блокує бар'єри, що заважають максимальному й оптимальному самовираженню, представляє на екран свідомості необхідні аналоги, асоціативні моделі, парадокси для вирішення завдань “від протилежного” по контрастних формах, проводить підбір і аналіз самооцінок, їх корегування і перетворення стійкості власного Я [8].

С. Немченко зазначає, що рефлексивний аналіз має особливе значення у цілісному процесі діяльності, оскільки призначений для розкриття минулого досвіду діяльності особистості (її початкового стану) й у визначенні його бажаного стану. Рефлексивний аналіз включає три стадії: рефлексивний аналіз початкового стану діяльності; ситуаційний аналіз, зміст якого зумовлено результатами попередньої стадії; конкретизацію ключових характеристик бажаного стану діяльності. Рефлексивний аналіз початкового стану діяльності можна розглядати як прагнення особистості дослідити ґрунт, на якому виникають ідеї та припущення відносно стратегії самокерованого розвитку особистості. Автор виділяє два способи рефлексування особистості: проектування та діяльність.

Проектування – співвідношення сформульованих цілей і завдань із реальними наслідками дії; точність відтворення об'єктивної структури ситуації, у якій здійснюється дія; розуміння того, якою мірою необхідні зміни діяльності можуть бути результатом природних процесів і якою мірою для їх здійснення потрібно свідоме, цілеспрямоване втручання; визначення критеріїв для відповіді на питання, що таке вдосконалення та розвиток діяльності.

Діяльність – це будь-яка активність суб'єкта, яка має смислову та цільову спрямованість [9].

Одним зі способів реалізації цієї педагогічної умови є написання наукових статей та участь у наукових і науково-практичних конференціях. Прикладом таких конференцій є міжнародна науково-практична конференція “Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття”, котра вже упродовж семи років успішно проводиться кафедрою музикознавства та музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Ольги Миколаївни Олексюк.

Висновки. У статті здійснено аналіз понять “умова”, “педагогічна умова” у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Визначені педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. Запропоновані нами педагогічні умови окреслюють коло проблем, що потребують вирішення для успішного формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. Визначені педагогічні умови стануть підґрунтям для проведення подальших етапів дослідження формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед’ютейнменту.

Використана література:

1. Боятюк О. В. Безпековий вимір використання соціальних мереж в освіті : автореф. дис. ... канд. філ. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 22 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12106/Boiatiuk.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення 10.10.2021)
2. Ван Юе. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 24 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30980/100317780.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 15.10.2021)
3. Вей Сімін. Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 23 с. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18604/Vei_Simin.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 01.10.2021)
4. Вахула Б. Я. Соціальні інтернет-мережі, їхні функції та роль у формуванні громадянського суспільства. *Вісник Львівського університету*. 2012. Вип. 6. С. 312, 313.
5. Великий тлумачний словник укр. мови. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
7. Галіч Т. О. Соціальні Інтернет-мережі та віртуалізація суспільного життя. *Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства*. 2010. Вип. 1. С. 145–152.
8. Зорин Г. А. Криминалистическая методология. Москва : Амалфея, 2000.
9. Голік О. Б., Немченко С. Г. Рефлексивна культура. URL: <https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/122/1/Nemchenko%20S.H.%2C%20Holik%20O.B.%20Refleksyvna%20kul%CA%B9tura.pdf> (дата звернення 30.10.2021)
10. Коновальська Л. О. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 28 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31209/100132641.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 18.10.2021)
11. Лю Цяньнянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10277/Lyu%20Tsyantsyan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 14.10.2021)
12. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2013. 248 с.
13. Психологічний словник. Київ : Вища школа, 1982. 215 с.
14. Соціальні мережі як незамінний інструмент комунікації. URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/inshe/socialni-merezhi-yak-nezaminni-y-instrument-komunikaciyi.html> (дата звернення 19.10.2021)
15. Теряєва Л. А. Педагогічні умови та інноваційні технології в процесі вивчення дисципліни “Хорове диригування”. *Музичне мистецтво в освітнологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 141–144.
16. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33861> (дата звернення.10.2021)

References:

1. Boiatiuk O. V. (2016) Bezpekovyi vymir vykorystannia sotsialnykh merezh v osviti [Safe measurement of the use of social networks in education] : avtoref. dys. kand. fil. nauk : 09.00.10. Kyiv, 22 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12106/Boiatiuk.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (data zvernennia 10.10.2021) [in Ukrainian]
2. Van Yue. (2017) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsemi navchannia hry na fortepiano [Formation of methodical competence of the future teacher of musical art in the process of learning to play the piano] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 24 s. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/30980/10031770.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data zvernennia 15.10.2021) [in Ukrainian]
3. Vei Simin. (2017) Metodyka formuvannia tempo-rytmichnykh vykonavskykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na fortepiano [Methods of forming tempo-rhythmic performance skills of future music teachers in the process of learning to play the piano] : avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 23 s. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18604/Vei_Simin.pdf?sequence=1&isAllowed=y (data zvernennia 01.10.2021) [in Ukrainian]
4. Vakhula B. (2012) Ya. Sotsialni internet-merezhi, yikhni funktsii ta rol u formuvanni hromadianskoho suspilstva [Social Internet networks, their functions and role in formation of civil society]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Vyp. 6. S. 312, 313. [in Ukrainian]
5. Velykyi tлумачnyi slovnyk ukr. movy [Large explanatory dictionary of Ukrainian languages]. (2005) Kharkiv : Folio, 2005. 767 s. [in Ukrainian]
6. Vihotskyi L. S. (1991) Pedahohycheskaia psykholohiia [Pedagogical psychology]. Moskva. Pedahohyka. 480 s. [in Russian]
7. Halich T. O. (2010) Sotsialni Internet-merezhi ta virtualizatsiia suspilnoho hyttia [Social Internet networks and public virtualization life]. *Sotsiologhiia maibutnoho: naukovyi zhurnal z problem sotsiologii molodi ta studentstva*. Vyp. 1. S. 145–152. [in Ukrainian]
8. Zoryn H. A. (2000) Krymynalystycheskaia metodolohiia [Forensic methodology]. Moskva : Amalfeia. [in Russian]
9. Holik O. B., Nemchenko S. H. Refleksyvna kultura [Reflective culture]. (2018) URL: <https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/122/1/Nemchenko%20S.H.%2C%20Holik%20O.B.%20Refleksyvna%20kul%CA%B9tura.pdf> (data zvernennia 30.10.2021) [in Ukrainian]
10. Konovalska L. O. (2011) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanykh dystsyplin [Formation of methodical competence of future teachers of physical culture in the process of studying professionally-oriented disciplines] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 28 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31209/100132641.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data zvernennia 18.10.2021) [in Ukrainian]

11. Liu Tsiannian. (2010) Formuvannia khudozhnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafi v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy i Kytaiu [Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 22 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10277/Lyu%20Tsyantsyan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data zvernennia 14.10.2021) [in Ukrainian]
12. Oleksiuk O. M. (2013) Muzychna pedahohika [Music pedagogy] : navch. posib. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv. 248 s. [in Ukrainian]
13. Psykholohichni slovnyk. (1982) [Psychological dictionary] Kyiv : Vyscha shkola. 215 s. [in Ukrainian]
14. Sotsialni merezhi yak nezamynnyi instrument komunikatsii (2020) [Social networks as an indispensable tool of communication]. URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/inshe/socialni-merezhi-yak-nezamynnyi-instrument-komunikatsii.html> (data zvernennia 19.10.2021) [in Ukrainian]
15. Teriaieva L. A. (2017) Pedahohichni umovy ta innovatsiini tekhnologii v protsesi vyvchennia dystsypliny "Khorove dyryhuvannia" [Pedagogical conditions and innovative technologies in the process of studying the discipline "Choral Conducting"]. Muzychno mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi. № 2. S. 141–144. [in Ukrainian]
16. Tsiuliupa N.L. (2009) Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi instrumentalnoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of methodological competence of the future music teacher in the process of instrumental training] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 20 s. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33861> (data zvernennia.10.2021) [in Ukrainian]

Lymarenko V. I. Pedagogical conditions of formation of methodical competence of the future leader of vocal ensemble on the basis of edutainment

The article examines the pedagogical conditions of methodological competence of the future leader of the vocal ensemble. The works of domestic and foreign scientists are analyzed, the educational process is observed during the study of disciplines of professional training of the future leader of the vocal ensemble of students majoring in "Musical Art" of the Institute of Arts of Kyiv University named after Borys Hrinchenko. The essence of the concepts "condition", "pedagogical condition" is revealed and on the basis of the analysis of domestic and foreign researches pedagogical conditions of formation of methodical competence of the future leader of vocal ensemble on the basis of edutainment are developed. It is noted that the main change is the removal of restrictions in professional training, in particular, the future leader of the vocal ensemble. Increasing the expression of one's own opinions and judgments and, accordingly, increasing the flow of information provides the necessary freedom of action, managerial foresight and timely response to external changes.

The influence of distance learning on the art educational process in general and on the process of formation of methodical competence of the future leader of the vocal ensemble in particular is investigated. It is established that the pedagogical conditions for the formation of methodological competence of the future leader of the vocal ensemble on the basis of maintenance should be adapted to both the full-time educational process and the distance. The influence of the digital environment on the formation of methodical competence of the future leader of the vocal ensemble is determined and the possibilities of realization of pedagogical conditions of formation of methodical competence of the future leader of the vocal ensemble on the basis of edutainment in the conditions of distance learning are determined.

Key words: condition, pedagogical condition, edutainment, future leader of vocal ensemble, digital environment, distance learning.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.22>

Лисак Л. К., Григор'єва В. А.

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ДОШКИ PADLET У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО

Стаття присвячена актуальній проблемі організації освітнього процесу у закладах вищої освіти за допомогою інтернет-ресурсів, які значно підвищують ефективність навчання в умовах дистанційного навчання. Особлива увага приділяється дидактичним можливостям віртуальної дошки Padlet під час викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої технічної освіти. Охарактеризовано основні переваги цього інтернет-ресурсу, а саме: доступність, легкість у використанні, мультимедійність, інтерактивність, приватність, мобільність, узгодженість, креативність і привабливість. Визначено умови для забезпечення раціонального та продуктивного використання дошки Padlet: наявність певних навичок роботи в інтернеті, доступ до високошвидкісного інтернету, наявність візуальної грамотності тощо. Розглянуто варіанти використання віртуальної дошки Padlet в організації освітнього процесу загалом і під час викладання дисциплін зокрема (для спільного збору інформації, проведення консультацій, звітування про проведений захід, вирішення проблемних ситуацій, зберігання документів, організації проєктної діяльності, проведення контролю знань та ін.), а також застосування онлайн-дошки Padlet під час викладання гуманітарних дисциплін, зокрема "Професійна етика та психологія спілкування", "Психологія та педагогіка вищої школи" на другому рівні вищої освіти: для ознайомлення студентів із основними аспектами вивчення дисциплін на початку навчання (метою, завданням, результатами навчання, шкалою оцінювання тощо); під час проведення практичних занять; для самостійної роботи та проєктної діяльності. З'ясовано, що ефективно використання онлайн-дошки Padlet сприяє розвитку

навичок самостійної роботи, роботи у групах, пошуку й аналізу необхідної інформації, критичному мисленню, творчому вирішенню завдань тощо.

Ключові слова: вища освіта, освітній процес, дистанційне навчання, інформаційні технології, інтернет-ресурси, віртуальна дошка Padlet, дидактичні можливості, гуманітарні дисципліни.

У ХХІ столітті, в епоху технологічної революції та лавиноподібного зростання обсягів нових знань, виникають нові вимоги до змісту, умов реалізації та результатів освітнього процесу. Стрімкий розвиток інформаційних технологій спричинив зміни у системі вищої освіти: освітні ресурси стають більш доступними, з'являються нові педагогічні інструменти, формуються цифрове освітнє середовище та цифрова педагогіка. Сьогодні в освітньому процесі використовуються різні інтернет-ресурси, зокрема сервіси Веб 2.0, за допомогою яких навчання у виші можна зробити більш ефективним і привабливим. До таких ресурсів належить сервіс Padlet – інструмент для створення віртуальних дошок – один із найбільш зручних і простих у використанні [8].

Питання впровадження в освітній процес інформаційних технологій, зокрема віртуальної інтерактивної дошки Padlet, активно обговорюється в науково-педагогічних колах. Цій проблемі присвячені дослідження М. Бикова, О. Білецької, С. Дяченко, Н. Качанюк, О. Кисельової, О. Кузьмінської, Н. Морзе, І. Морквян, І. Петрової, О. Пінтійської, О. Фрік, Н. Хміль та ін., проте, попри наявність низки наукових праць, присвячених використанню віртуальної дошки Padlet в освітньому процесі закладів вищої освіти, зазначене питання, на нашу думку, є недостатньо дослідженим.

Мета статті – розглянути дидактичні можливості віртуальної дошки Padlet; основні переваги й умови для забезпечення раціонального та продуктивного використання цього інструменту; варіанти застосування Padlet в освітньому процесі, зокрема під час викладання гуманітарних дисциплін “Професійна етика та психологія спілкування”, “Психологія та педагогіка вищої школи”.

Упровадження новітніх технологій у вищу освіту неодмінно призводить до потреби переосмислення й удосконалення педагогічних методів і технологій, які би відповідали вимогам сучасності [1]. Сьогодні серед усього різноманіття сервісів, що інтегруються в освітній процес закладів вищої освіти, змінюючи традиційні форми, методи і засоби навчання, варто виокремити віртуальні дошки (онлайн-дошки). Ці навчальні інструменти виникли на початку ХХІ ст. із розвитком інтернету та вебсервісів і стрімко почали набирати популярність в освітньому середовищі.

На ринку інформаційних освітніх технологій існують різні типи онлайн-дошок відповідно до особливостей їх використання у навчально-виховному процесі, а саме: дошки для малювання; дошки для зберігання нотаток; дошки для створення інтерактивних плакатів, газет; дошки для організації спільної роботи із різноманітним контентом із можливістю одночасного редагування [7, с. 306].

Одним із найбільш зручних і простих інструментів у використанні, для зберігання інформації, організації та спільної роботи здобувачів вищої освіти з різним контентом є віртуальна онлайн-дошка Padlet [3] (-let – англійський зменшувальний суфікс, pad – одне із значень – “записник, планшет”).

Padlet – це мультимедійний ресурс, котрий дозволяє спілкуватися з іншими користувачами за допомогою текстових повідомлень, світлин, посилань та іншого контенту. Оскільки ця віртуальна дошка є вебінтерфейсом, то користувачеві не потрібно нічого завантажувати та встановлювати на свій пристрій. Для роботи необхідні доступ до інтернету та браузер [5, с. 16]. Сервіс пропонує багато варіантів дизайну онлайн-дошки: вибір фону, кольору сторінки, стандарту розстановки деталей тощо. На стіні можна додавати текстові документи, презентації, світлини, зображення, відео- й аудіофайли, посилання на зовнішні ресурси та ін. [4].

Серед основних переваг віртуальної дошки Padlet науковці виокремлюють [2; 4; 6]:

- *доступність* (безкоштовний доступ до сервісу; реєстрація можлива за допомогою соціальної мережі Facebook, e-mail, Google-акаунта, проте не є обов'язковою);
- *легкість у використанні* (створення на головній сторінці <https://ru.padlet.com/> порожньої білої сторінки, що нагадує стіну, та заповнення її контентом);
- *мультимедійність* (можливість додавати різноманітний контент: аудіо, відео, світлини, графічні зображення, посилання на інші ресурси, файли всіх форматів (Word, Excel, CVS, PDF, Image));
- *інтерактивність* (можливість одночасного створення на стіні повідомлень кількома користувачами, активність яких миттєво відображається);
- *приватність* (редагування стіни іншими користувачами; надання повного доступу або його обмеження (поставити пароль або дозволити редагувати стіну лише запрошеним особам));
- *мобільність* (можливість роботи на усіх пристроях: мобільних, планшетах, нетбуках тощо);
- *узгодженість* (створену стіну Padlet можна вбудувати у блог, розмістити на форумі, на будь-який ресурс, де можна застосувати html-код);
- *креативність і привабливість* (наявність набору яскравих фонових зображень, які можна легко змінити у налаштуваннях стіни).

Проте існують певні умови для раціонального та продуктивного використання цього інструменту, зокрема: наявність певних навичок роботи в інтернеті, особливо під час збереження й експорту; доступ до високошвидкісного інтернету, оскільки в іншому разі можна витратити багато часу для обробки великих

за обсягів файлів; наявність візуальної грамотності для унеможливлення перетворення інтерактивної віртуальної дошки на “звалище” різномірних за стилем елементами; обов’язкова реєстрація для тривалої роботи на цьому веб-ресурсі. Якщо створити дошку без реєстрації, то її редагування можливе лише протягом однієї доби [4].

За допомогою онлайн-дошки можна покращити організацію освітнього процесу загалом і підвищити ефективність викладання навчальних дисциплін зокрема. Так, віртуальна дошка Padlet може бути використана [5, с. 16–17]:

1. З метою актуалізації вивченого раніше матеріалу. Переглянувши розміщений на дошці навчальний матеріал, студенти мають можливість поставити уточнювальні питання у разі необхідності.

2. Під час вирішення кейсів (метод конкретних ситуацій). Викладач може запропонувати студентам розмістити на стіні свої ідеї та варіанти вирішення певних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій, а також обговорити їх.

3. Для написання спільного конспекту. Існує декілька варіантів використання онлайн-дошки Padlet: а) під час читання викладачем лекції студенти можуть разом додавати на дошку основні тези, свої коментарі або можливі уточнювальні питання, які виникли у процесі ознайомлення з матеріалом; б) робота студентів у групах (одна група конспектує основні ідеї лекції або доповіді студента у вигляді тез; друга група формулює уточнювальні запитання щодо почутої інформації; третя – критично аналізує матеріал і зіставляє його з матеріалом, вивченим раніше); в) складання спільного конспекту статті (розгорнутого або стислого), присвяченої темі, яка вивчається. Текст цієї статті або посилання на неї можна розмістити на онлайн-дошці.

4. Для проведення консультацій. На дошці здобувачі вищої освіти записують питання, на які викладач дає відповіді. Зазначимо, що позитивним моментом є те, що інформація залишається на дошці, і її можуть переглянути ті студенти, котрі не змогли бути присутніми на аудиторній консультації.

5. Для проведення контролю знань студентів за результатами засвоєння певної теми. Можна поставити такі питання: Що нового ви дізналися? Чи залишилося щось незрозумілим? Чи хотіли би ви поставити питання за темою? Проаналізувавши відповіді, викладач зможе прокоментувати їх, надати додатковий матеріал: посилання, тексти, мультимедійні файли.

6. Для спільного збору інформації за певною темою. Студенти можуть працювати всією групою, поділитися на підгрупи або кожний здобувач освіти самостійно. На дошці можуть бути розміщені посилання на статті, аудіо- та відеофайли, світлини тощо.

7. Для організації проєктної діяльності. Студенти та викладачі можуть використовувати онлайн-дошку Padlet як простір для створення і презентації індивідуальних або групових проєктів. Можна у цей вид діяльності інтегрувати елементи ігрових технологій: набір балів, запровадження елементів змагань тощо.

8. Для зберігання документів. Студенти матимуть можливість завантажити матеріали, розміщені на віртуальній дошці Padlet, у будь-який час у разі необхідності.

9. Для спільного збору аргументів щодо певного питання: на одній дошці – аргументи “за”, на іншій – аргументи “проти”.

10. Для звітування про проведений захід. На віртуальній дошці можна розмістити світлини, відеоматеріали, відгуки студентів і викладачів. Також можливе створення студентами дошок з інформацією про заходи в інших містах чи країнах, у яких вони взяли участь: краєзнавча інформація, цікаві факти тощо.

Розглянемо приклади використання віртуальної дошки Padlet під час викладання навчальних дисциплін “Професійна етика та психологія спілкування” і “Психологія та педагогіка вищої школи” у Донбаській національній академії будівництва і архітектури.

За допомогою онлайн-дошки здобувачі вищої освіти на початку вивчення навчальної дисципліни “Професійна етика та психологія спілкування” матимуть можливість ознайомитися з метою викладання та завданнями вивчення дисципліни; результатами навчання; шкалою оцінювання; рекомендованою літературою; темами рефератів, підготовка і захист яких є індивідуальним завданням студентів; обсягом годин, виділених на вивчення дисципліни загалом, і аудиторних (лекційних і практичних) зокрема; питаннями, винесеними у програмі на самостійне опрацювання тощо (рис. 1).

Онлайн-дошку можна використовувати під час проведення практичних занять із дисципліни. Так, наприклад, за темою “Культура мовлення ділової людини” викладач може розмістити завдання, тренувальні вправи, питання для співбесіди, тестові завдання, посилання на відео, які будуть корисними для закріплення вивченого матеріалу, наприклад, скетч-шоу “Лайфхак українською”, експрес-уроки О. Авраменка (рис. 2) тощо.

Під час викладання навчальної дисципліни “Психологія та педагогіка вищої школи” віртуальна дошка Padlet може бути використана для розміщення на ній навчальних матеріалів за кожною з тем, що вивчаються. Студенти матимуть можливість переглянути у будь-який зручний для них час таку інформацію: лекції, презентації за лекціями, питання до самоконтролю, тестові завдання за кожною темою, відеоматеріали тощо (рис. 3).

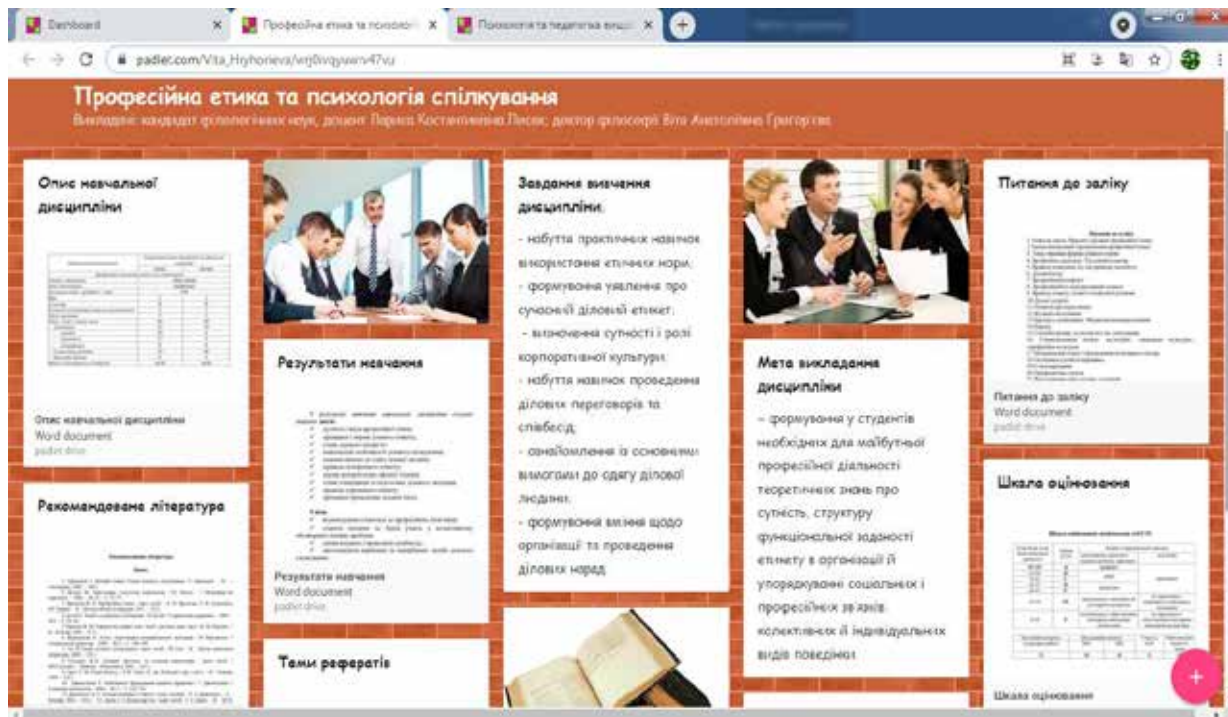


Рис. 1. Екранна копія віртуальної дошки Padlet для ознайомлення студентів із навчальною дисципліною “Професійна етика та психологія спілкування”



Рис. 2. Екранна копія віртуальної дошки Padlet, яка містить матеріали до практичного завдання за темою “Культура мовлення ділової людини” з навчальної дисципліни “Професійна етика та психологія спілкування”

Одним із видів самостійної роботи здобувачів вищої освіти може бути збір інформації за певною темою. Так, студенти, добираючи додатковий матеріал за темою “Видатні педагоги України та світу”, набувають навичок пошуку інформації, а також її аналізу. Світлина, відеоматеріали, присвячені життєвому шляху та діяльності видатних педагогів, їхні педагогічні, публіцистичні, суспільно-політичні статті, твори сприяють поглибленню та розширенню знань студентів.

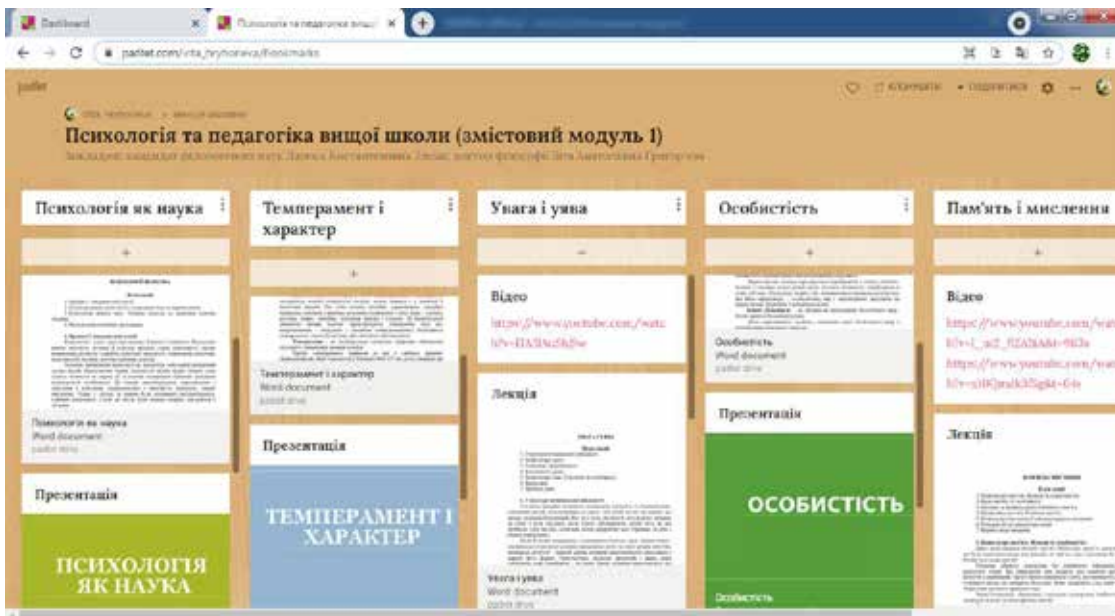


Рис. 3. Екранна копія віртуальної дошки Padlet із навчальної дисципліни "Психологія та педагогіка вищої школи" (змістовий модуль 1)

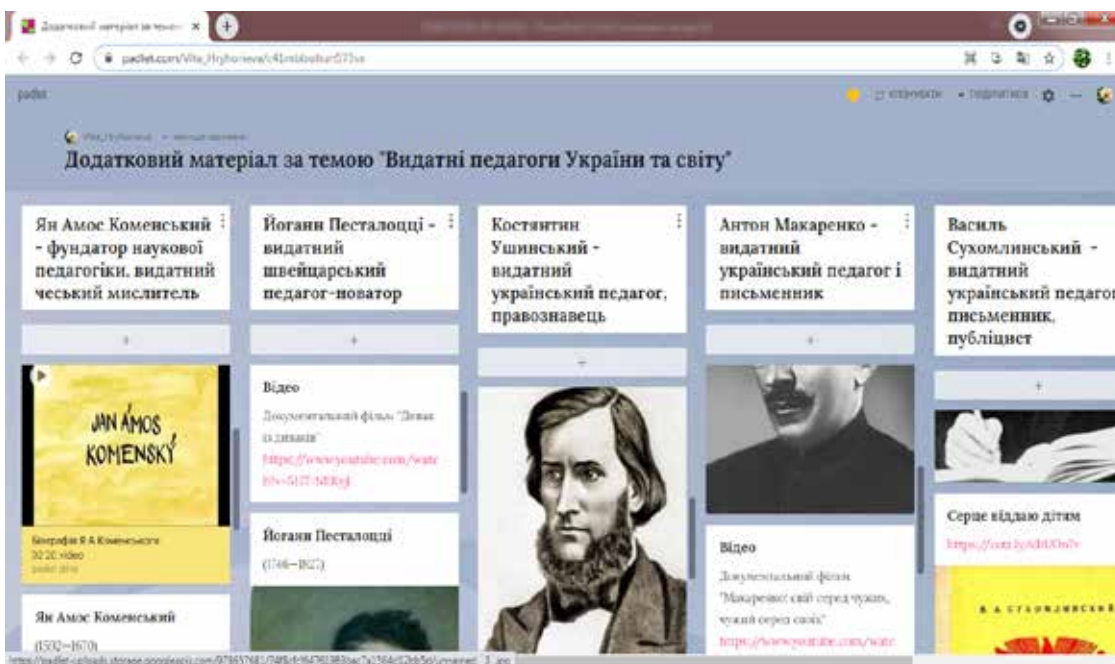


Рис. 4. Екранна копія віртуальної дошки Padlet для спільного збору матеріалів за темою "Видатні педагоги України та світу", навчальна дисципліна "Психологія та педагогіка вищої школи"

Висновки. Отже, віртуальна дошка Padlet є ефективним інструментом, який виводить процес викладання й учіння на якісно новий рівень. Використання онлайн-дошки допомагає значно підвищити інтерес студентів до навчальних дисциплін, розширити можливості звичайної аудиторної дошки шляхом розміщення на ній якісних зображень, графіків, світлин тощо, роблячи заняття більш наочними й інтерактивними, проте сучасний мультимедійний ресурс Padlet не варто розглядати лише як інструмент, який підтримує візуальний контакт усіх учасників процесу навчання. Ця віртуальна дошка надзвичайно зручна для організації навчальної діяльності студентів, проєктної діяльності, проведення контролю знань, спільного збору інформації, проведення консультацій, вирішення проблемних ситуацій, зберігання документів, актуалізації вивченого раніше матеріалу та ін. Ефективне використання віртуальної дошки Padlet сприяє розвитку навичок самостійної роботи, роботи у групах, пошуку й аналізу необхідної інформації, критичному мисленню, творчому вирішенню завдань, активному залученню студентів із різними особливостями сприйняття навчального матеріалу і стилями діяльності тощо.

Використана література:

1. Вембер В. П., Настас Д. Л. Використання хмарних сервісів для пірінгової взаємодії у навчальному процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2 "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання"*. 2019. Вип. 21 (28). С. 121–127.
2. Качанюк Н. В. Використання віртуальної стіни Padlet на практичному занятті у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 3. С. 102–112.
3. Петрова И. А. Возможности использования виртуальной доски в учебном процессе вуза. *Новое слово в науке: перспективы развития*. 2015. № 2 (4). С. 131–132.
4. Пінтійська О. Використання онлайн-доски Padlet в навчальному процесі. *Освіта, економіка управління: сучасний стан та інновації*. 2019. Вип. 2. С. 119–126.
5. Фрик О. В. О дидактических возможностях использования виртуальной доски Padlet в образовательном процессе вуза. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2020. № 1 (33). С. 15–19.
6. Хміль Н., Дяченко С. Соціальний сервіс Padlet як елемент педагогічної діяльності. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 2. С. 24–30.
7. Хміль Н. А. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ. 2021. 624 с.
8. Юрченко А. А. Использование интернет-ресурса Padlet для поддержки учебного процесса. *Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам* : материалы X Юбилейной Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Мозырь, 27–30 марта 2018 г.). Мозырь, 2018. С. 100–102.

References:

1. Vember V. P., Nastas D. L. (2019). Vykorystannia khmarnykh servisiv dlia pirinhovoi vzaiemodii u navchalnomu protsesi [Use of cloud services for peering interaction in the learning process]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serii 2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*. Vyp. 21(28). S. 121–127 [in Ukrainian].
2. Kachaniuk N. V. (2014). Vykorystannia virtualnoi stiny Padlet na praktychnomu zaniatti u vyshchii shkoli [Using the virtual bulletin Padlet board during a practical lesson in higher school]. *Osvitohichnyi dyskurs*. № 3. S. 102–112 [in Ukrainian].
3. Petrova I. A. (2015). Vozmozhnosti ispolzovaniya virtualnoy doski v uchebnom protsesse vuza [The possibilities of using a virtual bulletin board in the educational process at university]. *Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiya*. № 2(4). S. 131–132 [in Russian].
4. Pintiiska O. (2019). Vykorystannia onlain-doshky Padlet v navchalnomu protsesi [Using the virtual bulletin Padlet board in the educational process]. *Osvita, ekonomika upravlinnia : suchasnyi stan ta innovatsii*. Vyp. 2. S. 119–126 [in Ukrainian].
5. Frik O. V. (2020). O didakticheskikh vozmozhnostyakh ispolzovaniya virtualnoy doski Padlet v obrazovatelnom protsesse vuza [On the didactical possibilities of using the Padlet virtual bulletin board in the educational process at universities]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*. № 1 (33). S. 15–19 [in Russian].
6. Khmil N., Diachenko S. (2014). Sotsialnyi servis Padlet yak element pedahohichnoi diialnosti [Social Padlet service as an element of teaching activities]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*. № 2. S. 24–30 [in Ukrainian].
7. Khmil N. A. (2021). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia khmarnykh tekhnologii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Theory and practice of formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Donbas. derzh. ped. un-t. Sloviansk. 624 s. [in Ukrainian].
8. Yurchenko A. A. (2018). Ispolzovanie internet-resursa Padlet dlya podderzhki uchebnogo protsessa [Using the Padlet online resource to support the educational process]. *Innovatsionnyie tekhnologii obucheniya fiziko-matematicheskim i professionalno-tekhnicheskim distsiplinam* : materialy X Yubileynoy Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. (g. Mozyir, 27–30 marta 2018 g.). Mozyir, 2018. S. 100–102 [in Russian].

Lysak L. K., Hryhorieva V. A. Use of the Padlet virtual bulletin board in the process of teaching humanities in higher education institutions.

The paper focuses on the relevant issues of organizing the educational process in higher education institutions with the aid of Internet resources, which increase considerably the effectiveness of distance learning. Special emphasis in the study has been placed on the educational possibilities of the Padlet virtual bulletin board in teaching humanities in higher technical education institutions. The paper presents main advantages of this Internet resource, namely: accessibility, ease of use, multimediality, interactivity, privacy, mobility, consistency, creativity, and attractiveness. The following conditions for ensuring the efficient and beneficial use of the Padlet virtual bulletin board have been determined: the availability of certain web browsing skills, high-speed Internet access, the availability of visual literacy, etc. The study explores the options for the use of the Padlet virtual bulletin board in the organization of the educational process in general and when teaching disciplines in particular (for overall collection of information, consultations, reporting on the event, problem solving, storing documents, organizing project activities, assessing knowledge, etc.), as well as the use of the Padlet virtual bulletin board in teaching humanities, including "Professional Ethics and Psychology of Communication", "Psychology and Pedagogy of Higher Education" at the second level of higher education: to familiarize students with the main aspects of learning disciplines at the start of teaching (learning objective, tasks, outcomes, assessment system, etc.); during practical classes; for independent work and project activities. It has been found that the effective use of the Padlet virtual bulletin board contributes to the development of the skills of independent work, group work, searching and analyzing the required information, critical thinking, creative problem solving, etc.

Key words: higher education, educational process, distance learning, information technologies, Internet resources, Padlet virtual bulletin board, educational possibilities, humanities.

УДК 364-7 : 343.84

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.23>

Лютий В. П., Куля В. О.

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ОБЛІКУ ОРГАНІВ ПРОБАЦІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

На основі аналізу нормативних і методичних документів, результатів емпіричного дослідження, проведеного на базі територіальних органів пробації, розкриті проблеми осіб, засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, умови та реальна практика надання їм послуг соціальної підтримки, виявлені проблеми цієї діяльності й обґрунтовані шляхи підвищення її ефективності.

Виявлено, що метою пробації є не тільки контроль за поведінкою засуджених, а й надання їм допомоги у подоланні чинників, що можуть призвести до скоєння повторних злочинів. Такими чинниками можуть бути проблеми та складні життєві обставини (СЖО) засуджених. Дослідження показали, що більшість засуджених зустрічається з такими обставинами, найпоширенішими з яких є незайнятість, матеріальна скрута, вживання психоактивних речовин, деструктивні конфлікти у сім'ї та з оточенням, негативні емоційні стани та відсутність належних умов проживання. Основними видами допомоги засудженим у вирішенні таких проблем в умовах пробації є інформування, консультування та переадресація до надавачів соціальних послуг, соціальної підтримки з боку надавачів послуг – навчання, направлення на працевлаштування та сприяння лікуванню залежності. Основними проблемами чинної системи соціальної підтримки осіб, котрі перебувають на обліку служби пробації, визнано недостатню діагностику їх складних життєвих обставин, формальний характер переадресації та відсутність спеціалізованих соціальних послуг. Запропоновано впровадження на базі органів пробації системи діагностики СЖО засуджених, надання їм базових соціальних послуг міждисциплінарними командами фахівців безпосередньо на базі відділень пробації, розробка й апробація комплексних спеціалізованих послуг суб'єктам пробації на базі територіальних громад.

Ключові слова: пробація, орган пробації, покарання, не пов'язані із позбавленням волі, виправлення, ресоціалізація, соціальні послуги.

Останніми роками в Україні стала звичайною практика застосування до осіб, які вчинили кримінальні правопорушення, покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, і звільнення від відбування покарання з випробуванням. За даними Державної установи “Центр пробації”, станом на 1 листопада 2021 р. на її обліку перебувало 67 139 осіб, засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, й осіб, до яких застосовано адміністративне стягнення. Саме органи пробації відповідальні за виправлення та ресоціалізацію таких засуджених, що передбачає усунення або мінімізацію чинників, які можуть призвести до вчинення ними повторних правопорушень. Особливістю пробації є те, що засуджені не ізольовані від суспільства та перебувають у звичних для них умовах життєдіяльності, і таким чином продовжують зазнавати негативного впливу соціальних чинників протиправної поведінки та не захищені від проблем і складних життєвих обставин (СЖО), які заважають їхній соціальній адаптації. Це робить актуальним надання особам, котрі перебувають на обліку органів пробації, послуг соціальної підтримки.

Проблеми діяльності, спрямованої на виправлення та ресоціалізацію осіб, засуджених за вчинення правопорушень, традиційно знаходяться у центрі уваги наукових досліджень. Дослідники наголошують на соціальних умовах і пов'язаних із ними проблемах і складних життєвих обставинах особистості як чинниках її злочинної поведінки та розкривають можливості подолання цих чинників засобами пробації. Так, В. Тимошенко вважає, що матеріальні труднощі людини та відсутність у неї доступу до законних способів досягнення успіху можуть спричинити прагнення вирішити проблеми протиправним способом [8]. І. Яковець, К. Автухов, О. Таволжанський стверджують, що після відбування покарання людина зустрічається із проблемами, які самостійно вирішити практично неможливо, а це здебільшого і призводить до повторних правопорушень [9]. На думку А. Степанюка, сенс пробації – не у виконанні покарань, а насамперед у допомозі правопорушнику реінтегруватися у суспільство. Дослідник вважає, що ефективність реінтеграційних заходів пробації залежить від надання суб'єктам пробації допомоги у вирішенні їх проблем [7]. На думку Н. Коломієць, пробація сприяє не лише виправленню, а й ресоціалізації засуджених, адже вони під час виконання покарання залишаються повноправними членами суспільства та не є обмеженими у своїх соціальних зв'язках. Авторка вважає, що для розкриття всіх можливостей пробації необхідне налагодження системи співпраці її органів із органами місцевого самоврядування та надавачами медичних і соціальних послуг [1]. О. Янчук зазначає, що наглядова пробація передбачає не лише контроль за поведінкою засуджених, а й консультування правопорушників і надання їм допомоги, проте наголошує, що уповноважені органи з питань пробації не є надавачами соціальних послуг, необхідних для мінімізації факторів ризику скоєння повторних злочинів. Для надання соціальних послуг органи пробації взаємодіють із іншими державними та громадськими установами, залучають волонтерів. О. Янчук бачить одним із пріоритетів розвитку пробації в Україні саме поглиблення співпраці із громадою, розширення практики підтримки пробації регіональними та місцевими соціальними програмами та розвиток можливостей надання соціальних послуг суб'єктам пробації [10]. Отже, дослідження підтверджують необхідність надання засудженим до покарань, не пов'язаних

із позбавленням волі, соціальної підтримки, спрямованої на подолання у рамках пробації їхніх проблем і СЖО, та необхідність залучення до цієї діяльності організацій-надавачів соціальних послуг, проте сучасний стан соціальної підтримки суб'єктів пробації, відповідність послуг, які надаються засудженим, їхнім потребам і проблеми, що виникають, потребують дослідження.

Метою статті є представлення результатів дослідження проблем соціальної підтримки засуджених, котрі перебувають на обліку органу пробації, організаціями – надавачами соціальних послуг. Дослідження проводилося на базі територіальних підрозділів Центру пробації м. Києва. У дослідженні розкрито правові можливості й умови надання засудженим соціальної підтримки, розкрито проблеми та СЖО, з якими найчастіше зіштовхуються засуджені, визначено види соціальної підтримки та соціальні послуги, що вони реально отримували, та їх відповідність потребам засуджених, оцінено результати соціальної підтримки суб'єктів пробації й обґрунтовано шляхи удосконалення цієї діяльності. Методи дослідження: класичний аналіз нормативних і методичних документів, фокусоване інтерв'ю, анкетування, контент-аналіз.

На основі аналізу нормативних і методичних документів із питань організації пробації в Україні було визначено умови надання соціальної підтримки особам, які перебувають на обліку служби пробації. Відповідно до Закону України “Про пробацію” від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII наглядова пробація – здійснення наглядових і соціально-виховних заходів щодо засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, та звільнених від відбування покарання з випробуванням – передбачає, зокрема, проведення соціально-виховної роботи із засудженими за індивідуальним планом, з урахуванням ризиків вчинення ними повторних кримінальних правопорушень, надання їм консультативної, психологічної та іншої допомоги, сприяння працевлаштуванню, залучення до навчання, участь у виховних заходах і соціально корисній діяльності, проведення індивідуально-профілактичної роботи. Мета соціально-виховної роботи – виправлення засуджених, під час якого можуть застосовуватися спеціальні пробаційні програми та залучатися інші підприємства, установи й організації [4]. Отже, в рамках наглядової пробації персонал органів пробації може діагностувати ризики скоєння повторних правопорушень засуджених, пов'язані із їхніми проблемами та складними життєвими обставинами, надавати допомогу у подоланні таких проблем та СЖО в рамках консультативної роботи та психологічної підтримки, застосувати пробаційні програми та долучати до вирішення зазначених проблем інші організації, зокрема надавачів соціальних послуг.

Функції та методи діяльності персоналу органу пробації у здійсненні соціально-виховної роботи із засудженими описуються у посібнику “Основи професійної діяльності персоналу пробації” (за ред. Д. Седхема, М. Октігана). Так, працівники органів пробації за допомогою спеціального інструментарію проводять оцінку ризиків повторного вчинення засудженими кримінальних правопорушень, складають індивідуальний план роботи із засудженими з урахуванням визначених ризиків, проводять із ними індивідуально-профілактичні бесіди, надають консультативну та психологічну допомогу, сприяють вирішенню їхніх проблем і соціальних питань. Методика оцінки ризиків вчинення повторних правопорушень, що застосовується персоналом органів пробації, передбачає зокрема, діагностику ризиків, пов'язаних із умовами проживання, рівнем і якістю освіти, матеріальним становищем, психічним станом засудженого, його стосунками у сім'ї й у суспільстві загалом, вживанням психоактивних речовин і деякими іншими видами адиктивної поведінки. Дані для оцінки ризиків збираються персоналом за допомогою інтерв'ю із засудженим і його оточенням, інформації, отриманої від інших установ, із документів тощо [3]. Інформація, зібрана за допомогою методики оцінки ризиків вчинення повторних правопорушень, дає можливість визначити наявність у засудженого деяких проблем і складних життєвих обставин, проте запропоновані методикою індикатори не тотожні індикаторам вразливості та СЖО.

Дані, представлені в аналітичному документі “Розвиток пробації в Україні. Підсумки 2019 року”, ілюструють стан здійснення наглядової пробації в Україні. Згідно із ним із метою досягнення цілей виправлення і ресоціалізації засуджених затверджено й активно застосовується стосовно дорослих засуджених чотири пробаційні програми: “Попередження вживання психоактивних речовин”, “Подолання агресивної поведінки”, “Зміна прокримінального мислення” та “Формування життєвих навичок”. Окрім того, для забезпечення взаємодії органів пробації та надавачів соціальних послуг створено “Банк ресурсів” – мережу партнерських організацій і послуг для вирішення індивідуальних потреб засуджених. За представленою у документі оцінкою, завдяки залученню організацій із “Банку ресурсів” підрозділи пробації мають можливість на 90 % і більше забезпечити засудженим допомогу у вирішенні проблем із роботою, взаємодією з оточуючими, освітою, житлом, матеріальним станом, психічним станом і вживанням ПАР [6], проте, виходячи із проаналізованих документів, варто відзначити, що безпосередня діяльність персоналу пробації та застосування пробаційних програм переважно спрямована на досягнення позитивних змін в особистості засуджених і меншою мірою сприяє вирішенню ними проблем соціального характеру. Ефективність же надання соціальної підтримки засудженим іншими організаціями потребує детальнішого дослідження.

Згідно із законом України “Про соціальні послуги” покарання, не пов'язані із позбавленням волі, на відміну від перебування у пенітенціарних закладах, самі по собі не є чинником складних життєвих обставин, проте особи, котрі перебувають під пробацією, можуть претендувати на соціальні послуги, якщо вони потрапляють до СЖО з інших причин (наприклад, внаслідок бездомності, інвалідності, безробіття, мало-забезпеченості, невиліковної хвороби, домашнього насильства, торгівлі людьми, вживання психоактивних

речовин тощо) або вони чи їхні сім'ї належать до вразливих категорій населення. У такому разі вони можуть отримувати соціальні послуги, спрямовані на соціальну підтримку (подолання СЖО), зокрема такі базові соціальні послуги, як інформування, консультування, надання притулку, посередництва, представництва інтересів, кризового втручання, соціальної інтеграції та реінтеграції, соціальної профілактики й адаптації, соціального супроводу та соціально-психологічної реабілітації, а також комплексні спеціалізовані послуги. Базові послуги соціальної підтримки можуть надаватися безкоштовно установами-надавачами соціальних послуг як державного, комунального, так і громадського або приватного секторів [5].

Для визначення проблем та СЖО, поширених серед осіб, котрі перебувають на обліку в органах пробації, реальної практики отримання ними послуг соціальної підтримки та її відповідності потребам засуджених нами було проведено емпіричне дослідження на базі територіальних підрозділів Центру пробації в м. Київ. Дослідження включало в себе фокусоване інтерв'ювання працівників одного із районних відділень (три експерти, відібрані за критерієм участі у соціально-виховній роботі із засудженими), анкетування суб'єктів пробації (44 особи, відібрані на основі вибірки за наявністю – перебування у відділеннях пробації у певний час) і контент-аналіз особових справ засуджених, що перебували на обліку у відділеннях (43 справи, відібрані за допомогою систематичної вибірки). Дані, отримані різними методами, порівнювалися між собою, що забезпечувало триангуляцію джерел інформації.

Опитування працівників органів пробації показало, що особи, котрі перебувають на обліку в органах пробації, зустрічаються із матеріально-економічними, правовими та психологічними проблемами, проблемами фізичного здоров'я, залежності від ПАР і труднощами у взаємодії з оточенням. Працівники служби пробації сприяють вирішенню цих за допомогою консультування й інформування та перенаправляють підопічних до державних соціальних установ (центрів зайнятості, центрів соціальних служб для сім'ї) та неурядових організацій [2].

Опитування осіб, які перебувають на обліку органів пробації, продемонструвало, що найпоширенішими їхніми проблемами є нестабільне матеріальне становище (57 %); неможливість знайти собі роботу (50 %); проблеми із вживанням алкоголю, наркотиків, залежністю від ігор, інтернету тощо (48 %) і почуття самотності, сильної тривоги, пригніченості, депресії або відчаю (45 %). Найменш поширеною проблемою виявилася наявність важких тривалих захворювань (9 %). Жоден із учасників опитування не зазначив, що порушувалися їх права або їм відмовляли у наданні допомоги. Лише 11 % (5 людей із 44 респондентів) відзначили, що із проблемами або складними життєвими обставинами не зустрічалися (рис. 1). Дані контент-аналізу особових справ загалом підтвердили результати опитування засуджених.

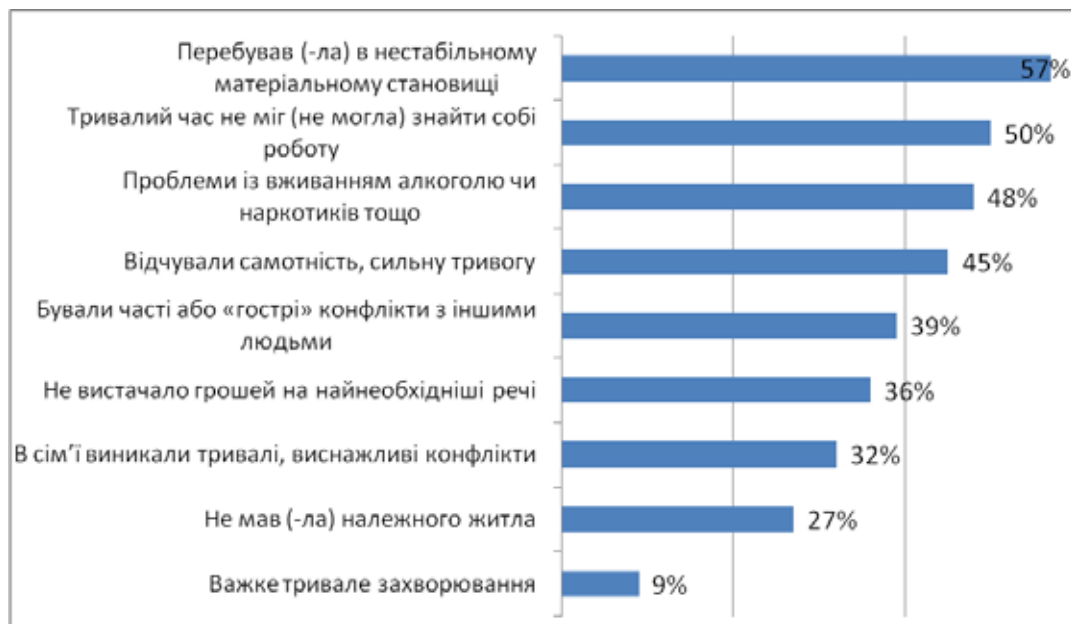


Рис. 1. Розподіл позитивних відповідей суб'єктів пробації на питання "З якими проблемами Ви зустрічалися за час свого перебування на обліку в Центрі пробації?", % (N=44)

77 % опитаних зауважили, що вищеозначені проблеми суттєво заважали їхньому життю або життю їхніх родин, тобто були для них складними життєвими обставинами. Варто відзначити, що не вважали свої проблеми суттєвими лише деякі опитані, котрі тривалий час не могли знайти собі роботу.

Згідно із отриманими даними найчастіше суб'єкти пробації отримували допомогу або послуги центру зайнятості (81 %), недержавних, громадських або волонтерських організацій (ВБО "Конвіктус Україна", "Хелс Райт Інтернешнл", "100 відсотків життя", "Волонтер" та ін. – 71 %), центру соціальних служб для

сім'ї (67 %); 64 % опитаних зазначили, що вони отримували підтримку безпосередньо у Центрі пробації. Жодних інших організацій учасники опитування не згадали. Водночас контент-аналіз особових справ показав, що до згаданих вище установ направлялися майже всі засуджені.

Найчастіше суб'єкти пробації отримували такі послуги, як: інформація та консультації (юриста, психолога, лікаря тощо – їх отримали 76 % опитаних); направлення на роботу або допомога у веденні власного бізнесу (69 %) і навчання та тренінги (62 %). Такі послуги, як допомога у подоланні залежності, відновленні контролю над власною поведінкою, представництво інтересів або посередництво та залучення до груп взаємодопомоги отримала меншість опитаних; жодна з організацій не надавала притулку або місця тимчасового проживання та грошової або матеріальної (гуманітарної) допомоги (рис. 2). Водночас згідно із даними особових справ навчання, направлення на роботу і послуга посередництва та представництва інтересів були надані всім засудженим, допомогу у подоланні залежності – кожному третьому, а інші види допомоги документально не були підтверджені.



Рис. 2. Розподіл позитивних відповідей на питання "Яку допомогу Вам надавали ці організації?", % (N=42)

Виходячи з відповідей опитаних, консультації фахівців і навчання та тренінги їм пропонувалися майже завжди незалежно від характеру їхніх проблем. Водночас спеціалізовані послуги не завжди надавалися відповідно до потреб опитаних. Так, направлення на роботу або допомога у веденні власного бізнесу були надані лише 73 % опитаних із тих, хто тривалий час не міг знайти собі роботу, послуги представництва інтересів і посередництва – лише 50 % опитаних із тих, хто мав тривалі та виснажливі конфлікти у сім'ї, та 41 % із тих, хто часто зустрічався із гострими конфліктами з іншими людьми; допомогу в подоланні залежності отримали лише 48 % із тих, хто відмічав таку проблему, а до груп взаємодопомоги залучилися лише 35 % опитаних, котрі відчували самотність, пригніченість, тривогу або відчай. Послугу притулку та надання гуманітарної допомоги не отримали навіть ті опитані, які не мали належного місця проживання або проживали у жахливих умовах і яким не вистачало грошей на найнеобхідніші речі.

За оцінкою 30 % опитаних, отримана допомога напевно сприяла вирішенню їх проблем, 60 % – швидше сприяла, і лише один опитаний вважав отриману допомогу безрезультатною.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки. Переважна більшість осіб, засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, у період перебування на обліку органів пробації зустрічаються із проблемами, що суттєво заважають їхній життєдіяльності, мають ознаки складних життєвих обставин і можуть стати причиною вчинення засудженими повторних злочинів. Найпоширенішими проблемами є незайнятість, матеріальна скрута, вживання психоактивних речовин, деструктивні конфлікти у сім'ї та з оточенням, негативні емоційні стани, відсутність належного житла. Органи пробації діагностують частину таких проблем як чинники ризику повторного кримінального правопорушення і надають сприяння засудженим у їх подоланні шляхом консультування, інформування та переадресації до установ – надавачів соціальних послуг. Отримання засудженими, що перебувають на обліку органів пробації, соціальних послуг зумовлено наявністю у них передбачених законодавством про соціальні послуги чинників складних життєвих обставин. Основними видами соціальної підтримки засуджених у процесі отримання соціальних послуг виступають навчання і тренінги та, за необхідності, направлення на роботу, сприяння у подоланні залежності та представництво інтересів. Отримана таким чином допомога дає можливість більшості тих, хто її потребує, певною мірою вирішити свої проблеми та подолати СЖО. Водночас чинна система не передбачає надання засудженим соціальних послуг безпосередньо у відділеннях пробації, а система діагностики чинників ризику скоєння повторних кримінальних правопорушень – виявити всі можливі чинники та прояви складних життєвих обставин засуджених і визначити необхідні для них соціальні послуги та їхніх можливих надавачів. Переадресація до надавачів соціальних послуг часто має формальний характер, а послуги, що надаються засудженим надавачами, є загальними, недостатньо спеціалізованими та відповідними їх потребам. Поліпшення ефективності соціальної підтримки осіб, які перебувають на обліку органів пробації, можливе за допомогою впровадження удосконаленої методики діагностики складних життєвих обставин засуджених, навчання персоналу органів пробації засобом діагностики СЖО засуджених і їх консультування у зв'язку із виявленими проблемами; організації системної взаємодії відділень пробації із доступними

у громадах їхнього розташування надавачами соціальних послуг; організації надання базових соціальних послуг засудженим міждисциплінарними командами фахівців безпосередньо на базі відділень пробації; розробки, апробації та впровадження комплексних спеціалізованих соціальних послуг, орієнтованих на окремі групи із числа засуджених; впровадження системи моніторингу й оцінювання соціальних послуг особам, які перебувають на обліку органів пробації.

Використана література:

1. Коломієць Н. А. Пробація як засіб виправлення і ресоціалізації засуджених. *Встановлення позитивних взаємин із правопорушником як принцип пробації* : матеріали наук.-практ. онлайн-“круглого столу” (м. Харків, 18 груд. 2020 р.). Харків, 2021. С. 24–27.
2. Куля В. О. Соціальна підтримка осіб, що перебувають на обліку служби пробації, як умова їхньої ресоціалізації. *Сучасні аспекти та перспективні напрямки розвитку науки* : матеріали І міжнар. студ. наук. конф. (м. Кропивницький, 16 квіт. 2021 р.). Кропивницький, 2021. Т. 1. С. 115–117. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/liga/issue/view/16.04.2021/501> (дата звернення: 10.11.2021).
3. Основи професійної діяльності персоналу пробації : навчальний посібник для персоналу органу пробації / за ред. Д. Седхема, М. Октігана. Київ, 2017. 242 с.
4. Про пробацію : Закон України від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19/print> (дата звернення: 10.11.2021).
5. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 10.11.2021).
6. Розвиток пробації в Україні. Підсумки 2019 р. URL: https://www.probation.gov.ua/?page_id=3667 (дата звернення: 10.11.2021).
7. Степанюк А. Ф. Поняття та зміст пробації. *Встановлення позитивних взаємин із правопорушником як принцип пробації* : матеріали наук.-практ. онлайн-“круглого столу” (м. Харків, 18 груд. 2020 р.). Харків : Право, 2021. С. 54–60.
8. Тимошенко В. І. Протиправна поведінка: визначення та мотивація. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2011. № 12. С. 61–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bmju_2011_12_10 (дата звернення: 10.11.2021).
9. Яковець І., Автухов К., Таволжанський О. Виправлення засуджених через застосування кримінальних покарань: реалії та перспективи. *Правовий вплив на неправомірну поведінку: актуальні грані* : монографія / за ред. О. В. Козаченка, Є. Л. Стрельцова. Миколаїв, 2016. С. 126–162.
10. Янчук О. Б. Зміст та організаційна структура Пробації України. *Встановлення позитивних взаємин із правопорушником як принцип пробації* : матеріали наук.-практ. онлайн-“круглого столу” (м. Харків, 18 груд. 2020 р.). Харків : Право, 2021. С. 79–85.

References:

1. Kolomiets N. A. Probatsiia yak zasib vypravlennia i resotsializatsii zasudzhennykh. *Vstanovlennia pozytyvnykh vzaiemyn iz pravoporushnykom yak pryntsyp probatsii* : materialy nauk.-prakt. onlain-“kruhloho stolu” (m. Kharkiv, 18 hrud. 2020 r.). [Probation as a means of correction and re-socialization of convicts. *Establishing positive relationships with an offender as a Principal Probation*: materials of science. pract. online “round table” (Kharkiv, 18 December 2020)]. Kharkiv, 2021. P. 24–27 [in Ukrainian]
2. Kulia V. O. Sotsialna pidtrymka osob, shcho перебувають на обліку служби probatsii, yak umova yikhnoi resotsializatsii. *Suchasni aspekty ta perspektyvni napriamky rozvytku nauky*: materialy I mizhnar. stud. nauk. konf. (m. Kropyvnytskyi, 16 kvit. 2021 r.) [Social support of persons accounting for probation as a condition for their re-socialization. *Modern aspects and promising directions of development of science*: materials and international. the studio. science. a conf. (Kropyvnytsky, on 16 April 2021)] Kropyvnytskyi, 2021. T. 1. P. 115–117. [in Ukrainian] URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/liga/issue/view/16.04.2021/501> (data zvernennia: 10.11.2021)
3. Osnovy profesiinoi diialnosti personalu probatsii: Navchalnyi posibnyk dlia personalu orhanu probatsii / za red D. Sedkhema, M. Oktihana [Basics of professional activity of probation personnel: Textbook for probation organ personnel / by ed. D. Sedham, M. Oktigan]. Kyiv, 2017. 242 s. [in Ukrainian]
4. Pro probatsiiu: Zakon Ukrainy vid 5 liutoho 2015 roku № 160-VIII [On Probation: Law of Ukraine of February 5, 2015 No. 160-VIII] [in Ukrainian] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19/print> (data zvernennia: 10.11.2021)
5. Pro sotsialni posluhy : Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 r. № 2671-VIII [On Social Services: Law of Ukraine of 17.01.2019 No 2671-VIII]. [in Ukrainian] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (data zvernennia: 10.11.2021)
6. Rozvytok probatsii v Ukraini. Pidsumky 2019 roku [Development of probation in Ukraine. Summaries 2019]. [in Ukrainian] URL: https://www.probation.gov.ua/?page_id=3667 (data zvernennia: 10.11.2021).
7. Stepaniuk A. F. Poniattia ta zmist probatsii. *Vstanovlennia pozytyvnykh vzaiemyn iz pravoporushnykom yak pryntsyp probatsii* : materialy nauk.-prakt. onlain-“kruhloho stolu” (m. Kharkiv, 18 hrud. 2020 r.). [The concept and content of sampling. *Establishing positive relationships with an offender as a Principal Probation*: Materials of Science. Pract. Online “round table” (Kharkiv, 18 December 2020)]. Kharkiv, 2021. P. 54–60 [in Ukrainian].
8. Tymoshenko V. I. Protypravna povedinka: vyznachennia ta motyvatsiia [An unlawful behavior: definition and motivation]. *Biuletyn Ministerstva yustitsii Ukrainy*. 2011. № 12. P. 61–67. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bmju_2011_12_10 (data zvernennia: 10.11.2021)
9. Yakovets I., Avtukhov K., Tavolzhanskyi O. Vypravlennia zasudzhennykh cherez zastosuvannia kryminalnykh pokaran: realii ta perspektyvy. *Pravovyi vplyv na nepravomirnu povedinku: aktualni hrani* : monohrafiia / Za red. O. V. Kozachenka, Ye. L. Streltsova. [Correction of convicts due to the application of criminal punishment: realities and prospects. *Legal influence on unlawful behavior: topical faces*: monograph / ed. O. V. Kozachenko, E. L. Streltsova]. Mykolaiv, 2016. P. 126–162 [in Ukrainian].
10. Yanchuk O. B. Zmist ta orhanizatsiina struktura Probatsii Ukrainy *Vstanovlennia pozytyvnykh vzaiemyn iz pravoporushnykom yak pryntsyp probatsii* : materialy nauk.-prakt. onlain-“kruhloho stolu” (m. Kharkiv, 18 hrud. 2020 r.). [Contents and organizational structure of presentation of Ukraine The establishment of positive relationships with the offender as a Principal Probation Principle: Materials of Science. -Pract. Online “round table” (Kharkiv, 18 December 2020)]. Kharkiv, 2021. P. 79–85.

Liutyi V. P., Kulia V. O. Social support of persons registered by probation: current state, problems and ways to overcome them

Based on the analysis of normative and methodological documents, the results of an empirical study conducted on the basis of territorial probation bodies revealed the problems of persons sentenced to punishments not related to imprisonment, conditions and real practice of providing them with social support services, identified problems of this activity and justified ways to increase its effectiveness.

It was found that the purpose of probation is not only to control the behavior of the convicts, but also to assist them in overcoming factors that can lead to repeated crimes. Such factors can be the problems and difficult life circumstances (SLS) of convicts. These studies have shown that the majority of convicts are met with such circumstances, the most common of which are unoccupiedness, material predicament, the use of psychoactive substances, destructive conflicts in the family and with the environment, negative emotional states and lack of proper living conditions. The main types of assistance to convicts in solving such problems in probation are informing, advising and redirecting to social service providers, social support from service providers – training, referral to employment and assistance in the treatment of addiction. The main problems of the existing system of social support of persons who are registered with the probation service are the insufficient diagnosis of their difficult life circumstances, the formal nature of the redirection and the lack of specialized social services. Implementation of the system of diagnosis of convicts on the basis of probation bodies, providing them with basic social services by interdisciplinary teams of specialists directly on the basis of probation departments, development and approbation of complex specialized services to probation subjects on the basis of territorial communities.

Key words: probation, probation, punishment, not related to imprisonment, correction, re-socialization, social services.

УДК 378.016.78.087.68(477.74)(092)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.24>

Мартинюк А. К.

**ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ
У МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ СЕМЕНА ДОРОГОГО**

У статті розглянуто Одеську хорову школу у мистецько-освітньому просторі Семена Дорогого. Окреслено історичні основи Одеської хорової традиції; створення цілісного підходу до виконання хорових творів українських і західно-європейських композиторів як єдиного процесу формування національної хорової традиції. Розкрито навчальний процес Одеської диригентсько-хорової школи, який відіграє основну роль у реформуванні мистецької освіти вищих навчальних закладів в Україні. Виявлено, що мистецький шлях Семена Дорогого є прикладом універсалізму творчої особистості, індивідуальної своєрідності та неповторної виразності кожного справжнього митця. Аналізується широкий спектр його мистецької діяльності в аспекті виявлення різних векторів творчості митця: виконавського доробку, педагогічної та творчої діяльності.

На основі аналізу наукових праць Одеської хорової школи визначено, що видатний митець надавав особливого значення важливості опанування знань, навичок і вмінь диригентського мистецтва. Акцентується твердження, що репетиційний процес із предмету “Диригування” у навчальному процесі, на думку Семена Дорогого, передбачає відповідальність майбутнього фахівця, який вирішив присвятити себе диригентській професії.

Висвітлюються проблеми виконавського процесу, специфіки репетиційної роботи над хоровими творами. Охарактеризовано репертуарну політику хорових колективів під керівництвом Семена Дорогого як провідної особливості диригентсько-хорової традиції Одеської хорової школи. Виявлено значення жанрово-семантичних можливостей виконавського стилю хорових колективів під керівництвом Семена Дорогого. Визначено, що професійна майстерність видатного митця хорової справи передбачала національні пісенні традиції та забезпечувала особливість цих традицій у сучасному соціокультурному середовищі.

Наголошено на тому, що видатний хоровий диригент і педагог, представник Одеської хорової школи Семен Дорогий є безпосереднім активним співучасником українського мистецького життя з високим професійним потенціалом. Його творча діяльність сприяє розбудові та формуванню сучасного контексту духовного життя України. Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що мистецько-освітня діяльність Семена Дорогого визнана значним внеском у розвиток диригентського мистецтва української культури.

Ключові слова: мистецтво, освіта, Одеська хорова школа, диригування, Семен Дорогий.

Сучасні умови потребують вивчення музично-виконавської діяльності педагогічних шкіл, які виступають важливим чинником інтеграції українського музичного мистецтва у європейський і світовий соціокультурний простір. Диригентсько-хоровий напрям відзначається особливою диференційованістю і, відповідно, значною різноспрямованістю естетичних засад, різними векторами репертуарної політики, самою манерою виконавства і тими цілями, яких прагне досягнути диригент – керівник хору. Незважаючи на несприятливі соціокультурні обставини для хорового руху, питома української традиції хорового співу все ще залишається дієвою [1]. У цьому процесі суттєву роль відіграє творча діяльність вітчизняних митців диригентсько-хорових шкіл.

Отже, метою статті є висвітлення мистецької діяльності яскравого представника Одеської диригентсько-хорової школи Семена Дорогого.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розкрити витoki і джерела формування художнього світогляду і мистецької діяльності Семена Дорогого.

2. Виявити контекстуальні зв'язки диригента із традиціями Одеської диригентсько-хорової школи.

3. Визначити хорову виконавську діяльність і педагогічні погляди видатного диригента Семена Дорогого.

Одеська хорова школа завжди була і залишається представником академічної традиції. Ретельний відбір репертуару і постійна увага до стильових аспектів виконуваної музики – це неодмінна риса творчої діяльності Одеської хорової школи. З цим пов'язана й особлива стильова особливість, що зберігається у виконавській діяльності усіх видатних хормейстерів-диригентів. Ця стильова особливість зумовлена орієнтацією на канонічні жанри, на фольклорні зразки в інтерпретації й обробці провідних представників української композиторської школи, на твори видатних західноєвропейських композиторів [5].

Розвиток Одеської хорової школи диригентсько-виконавського мистецтва середини ХХ століття тісно пов'язаний з іменем Семена Дорогого. Його надзвичайно плідна мистецька діяльність як хорового диригента і педагога стала важливим джерелом формування одеської диригентсько-хорової школи.

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано загальнонаукові методи теоретичного й емпіричного рівнів: теоретичні (аналіз філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація й узагальнення) – для формування концептуальних положень дослідження.

Вікові сімейні традиції естетичного виховання Семена Дорогого стали підґрунтям для формування гуманітарного світогляду і яскравої творчої індивідуальності майбутнього хорового диригента.

У 1947 році Семен Дорогий став студентом Одеської консерваторії, де вивчав мистецтво сольного співу в класі професора Олександра Карпатського. У 1951 році майбутній фахівець переводиться на другий курс диригентсько-хорового факультету, де вивчає мистецтво хорового співу в класі професора К. Пігрова, а диригування – у класі доцента Б. Лехницького.

Виконавська інтерпретація хорової класики та творів композиторів ХХ століття у студентському хоровому колективі під орудою професора К. Пігрова вразила Семена Дорогого глибиною розкриття музичної драматургії та красою вокально-хорового співу, який стане для нього найвищим художнім ідеалом, джерелом натхнення і власних творчих пошуків на теренах хорового виконавства і музичної педагогіки [2].

Після завершення навчання в Одеській консерваторії у 1954 році Семен Дорогий повертається до рідного міста, де розпочинається його надзвичайно плідна музично-виконавська і педагогічна діяльність. У Кіровоградському педагогічному інституті диригент заснував мішану хорову капелу, котра за короткий період досягла високої культури співу, глибини інтерпретації хорової музики і стала визначним явищем в історії національної музично-виконавської школи 60–70-х років ХХ століття. Виконавські та навчальні традиції студентської хорової капели стали підґрунтям для відкриття в інституті музично-педагогічного факультету. Втілення цих масштабних культурно-мистецьких та освітніх проектів у життя віддзеркалюють видатний диригентський талант і педагогічна майстерність представника Одеської хорової школи – Семена Дорогого.

Навчальний процес у хорі педагогічного інституту під керівництвом Семена Дорогого вирізнявся системним характером і розгортався за такими основними напрямками, як: репетиції хору (тричі на тиждень), індивідуальні уроки із солістами, факультативні заняття із вивчення інших музичних дисциплін (теорії музики, сольфеджіо, хорознавства, диригування). У ґрунтовній праці про Семена Дорогого відомий музикознавець, професор С. Лісецький, висловлює думку про те, що “вивчення творів відбувалося по нотах, впроваджена система вокалізів і спеціальних вправ сприяли виробленню чистоти інтонації, строю, формуванню кантиленного звука, злитості партій тощо” [3, с. 45].

Роботу в педагогічному інституті С. Дорогий поєднує з викладанням музики у своїй рідній школі № 7, де керує також учнівським хором. Відомий хоровий диригент, член журі обласної шкільної олімпіади художньої творчості А. Хмара в одній зі своїх газетних публікацій відзначає належний рівень виконання дитячого хору під керівництвом Семена Дорогого: “Зразково урівноважені партії хору, їх зведено до єдиного тембрового звучання, що відповідає загальному характеру виконуваного твору” [3, с. 37].

Репертуар дитячого хору увібрав найкращі зразки української та зарубіжної хорової музики, а також перлини пісенної спадщини різних народів у художньому опрацюванні для хору. Окрасою концертних виступів колективу були такі твори, як “Заповіт” К. Стеценка, “Горные вершины” С. Танєєва, “Улетай на крыльях ветра” з опери “Князь Игорь” О. Бородіна, “В путь” Ф. Шуберта, народна пісня “Думи мої” в обробці С. Дорогого.

Семен Дорогий стояв у витоків заснування у Кіровограді музичного училища, відкриття якого відбулося у жовтні 1959 року. У цьому навчальному закладі митець очолив диригентсько-хоровий відділ, а також став керівником студентського хору і викладачем хорознавства, диригування і вокалу. Виконавський стиль студентського хору формувался у процесі звукового втілення хорової Шевченкіани, яка була однією із провідних ліній його навчальної та концертної діяльності. Тогочасна репертуарна політика студентського хору

була присвячена Великому Кобзарю – Т. Г. Шевченку. Тоді хор виконав такі твори, як “Заповіт” К. Стеценка, “Садок вишневий коло хати” Б. Вахнянина, “Реве та стогне Дніпр широкий” в обробці В. Косенка, “Думи мої” Є. Козака, “Тече вода в синє море” Б. Лятошинського.

Яскравою подією у культурному житті міста стала постановка опери “Катерина” М. Аркаса на сцені Кіровоградського музично-драматичного театру імені М. Кропивницького. Ідея виконання цього твору народилася у зв’язку із відзначенням 150-річчя від дня народження поета. Постановниками вистави стали: головний режисер М. Донець, головний диригент – С. Чумаченко, головний хормейстер – С. Дорогий. Музичну частину вистави було втілено за участю хору й оркестру музичного училища.

Надзвичайно близькою світовідчуттю Семена Дорогого була українська хорова музика, диригентське прочитання якої вирізнялося глибиною осягнення художньої концепції, інтонаційною чистотою й ансамблевою злагодженістю співу, тонким відчуттям літературно-поетичного і музичного синтезу в творах, розмаїттям звукових барв і неповторним національним колоритом. Це засвідчила довершена інтерпретація диригентом і хором таких шедеврів української хорової класики, як: “Оживуть степи, озера” із кантати “Радуйся, ниво непоплита” та “Туман хвилями лягає” з опери “Утоплена” М. Лисенка, “Льодолом”, “Літні тони” та понад 10 обробок народних пісень М. Леонтовича, кантати-поєми “Хустина” Л. Ревуцького, “Тече вода в синє море”, “Із-за гаю сонце сходить”, “По небу крадеться луна” Б. Лятошинського, “Сидить пташок на вишенці” Г. Майбороди, “Осінь”, “Зима” І. Шамо, “Цвіти, Україно” Є. Козака та ін.

Виконавська інтерпретація студентським хором під керівництвом видатного диригента хорової музики М. Лисенко вражала співвітчизників глибиною художніх концепцій, розмаїттям звукових барв і тонким психологізмом у відтворенні образної сфери, своєрідної музичної стилістики та неповторних національних ознак, вивчення якої у класі диригування стало для студентів важливим джерелом осягнення мистецтва диригування, формування тезаурусу гуманітарних і музичних знань. Образний світ, музична семантика й окремі аспекти виконавської інтерпретації хорових композицій М. Лисенка розглядалися у контексті вивчення інших музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін, передусім таких, як аналіз музичних творів, гармонія, сольфеджіо, хорознавство, історія української музики. Отже, така система навчального процесу віддзеркалювала найкращі традиції української диригентсько-хорової педагогіки, сприяла розширенню світоглядних уявлень студентів про сутність музично-виконавського процесу, ставала важливим джерелом формування у майбутньому нових ідей у царині музичного мистецтва і педагогіки.

Музична культура і диригентський талант і Семена Дорогого розкрилися надзвичайно багатогранно в інтерпретації хорового твору М. Лисенка “Оживуть степи-озера”, який є фіналом п’ятичастинної кантати “Радуйся, ниво непоплита”. Літературну основу твору становить один із найцікавіших Шевченкових переспівів Біблії – вірш “Ісаія. Глава 35”. Диригент і хор глибоко осмислюють і відтворюють змістовну наповненість алегоричного тексту Т. Г. Шевченка, у якому представлено світлий, ідеальний образ нової, нескореної України, через біблійні символи змальовується майбутнє нації у напручуд оптимістичних і життєствердних барвах [4, с. 51]. Така художня концепція стала підґрунтям для втілення виконавцями образу всеосяжного масштабу.

Вивчення та звукове втілення твору “Оживуть степи озера” М. Лисенка стало важливою віхою в історії хору музичного училища. Воно стало свідченням стрімкої динаміки розвитку хорового напрямку освіти у цьому навчальному закладі. Торкаючись суто педагогічних аспектів вивчення цього твору, відзначимо, що диригент вирізнявся особливим вмінням щодо стислого і ясного викладу навчальних завдань і їх послідовного вирішення, розбудови такої системи репетиційного процесу, початковий етап якого був позначений винятковою увагою до правильного відтворення звуковисотної сторони та метроритмічної організації хорового твору з поступовим ускладненням змісту навчання. Осягнення таких елементів хорової звучності, як стрій, ансамбль, культура мови у співі мало своїм підґрунтям використання низки дидактичних принципів, а також проведення аналогій із явищами природи, життя, інших видів мистецтва тощо.

Найвищі здобутки Семена Дорогого пов’язані з виконавським втіленням хорової музики М. Леонтовича. Незабутніми для диригента стали ті роки, коли він осягав її образний світ у хорі Одеської консерваторії під орудою професора К. Пігрова. Виконавська інтерпретація хорової музики М. Леонтовича диригент віддзеркалює її складність і семантичну багатозначність. Вона є відчутною на різних рівнях, таких як: жанрово-стильовий, композиційний та інтонаційно-семантичний. Відповідно до авторської концепції С. Дорогий прагне передати образно-смыслову двоплановість творів, яка відтворюється у наявності деяких шарів; образів розповіді – образів осмислення, образів дії-протидії.

Надзвичайно яскравим було диригентське прочитання Семеном Дорогим хорового твору М. Леонтовича “Дударик”. Навчальний процес щодо розучування та виконавської інтерпретації цього твору охоплював такі основні аспекти, як: розкриття змісту літературного першоджерела, усвідомлення жанрово-стилістичних рис музичної композиції, пошуки звукових барв щодо виконавського втілення основного інтонаційно-тематичного матеріалу в різних партіях хору як безперервної мелодичної лінії; опрацювання і відтворення різних прийомів хорового викладу.

Вивчення та виконавська інтерпретація цього твору хором музичного училища під керівництвом визначного диригента і педагога Семена Дорогого стало важливим джерелом прилучення студентів до національних духовних цінностей. Приєднуємося до думки визначного вченого-музиколога Л. Пархоменко про те,

що “цей твір позначений високими етичними ідеалами та має глибокий філософський підтекст. Втілені тут метафоричні образи життя і смерті народного музиканта символізують безсмертність його самобутнього мистецтва” [4].

Семен Дорогий увійшов в історію української музичної культури другої половини ХХ століття як фундатор професійної чоловічої хорової капели. Її створення стало знаковою подією того часу й ознаменувало відродження багатовікових традицій чоловічого хорового співу в нашій країні. Це були блискучі виступи, які отримали високу оцінку музичної спільноти і широкий резонанс у суспільстві. Образний стрій хорової музики, музична драматургія творів були розкриті капелою з надзвичайною глибиною і майстерністю. Розмаїття темброво-динамічних барв, тонке відчуття і відтворення національної своєрідності хорових творів залишили незгладимий відбиток у пам'яті сучасників. Це засвідчила довершена інтерпретація таких творів, як: “Закувала та сива зозуля” П. Ніщинського, хорова поема “Іван Гус”, “Вічний революціонер” М. Лисенка; хорові поеми “Прометей”, “Рано-вранці новобранці” К. Стеценка; “Гаю, гаю зелен розмаю” М. Леонтовича; “Над Прутом у лузі” С. Воробкевича; “Думи мої” в обробці Є. Козака, “Під березою впав наш товариш комбат” Б. Лятошинського. Окрасою концертної програми були також перлини зарубіжної хорової класики, зокрема такі твори, як: “Луна” Орландо Лассо, “Ave Maria” Ф. Шуберта, “Тихше, тихше” з опери “Ріголетто” Дж. Верді. У науковій праці професора С. Лісецького відзначається, що “художні образи Семен Васильович творить на основі уважного прочитання музичного тексту, поетичного слова, важливим у цьому творенні є характер подачі звука, темброві барви, темпоритм, вимова кожного слова” [3, с. 75].

Таким чином, яскраве мистецьке обдарування, висока музична освіченість, унікальний практичний досвід, винятковий педагогічний хист і чудові людські якості Семена Дорогого розкрилися надзвичайно багатогранно у процесі викладання дисципліни хорового диригування. Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що важливими пріоритетами диригентської педагогіки Семена Дорогого були розвиток музично-творчих здібностей і музичного мислення студентів; оволодіння технікою диригування у всій її різноманітності; набуття досвіду самостійного вивчення хорової музики; диригентсько-технічне втілення хорових композицій різних стилів і жанрів; виявлення контекстуальних зв'язків із широким колом інших навчальних дисциплін.

Проведене дослідження відкриває перспективу для більш глибокого вивчення педагогічних умов підвищення якості професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Використана література:

1. Авдієвський А., Горбенко С. Освітня діяльність мистецької кафедри: від витоків до сучасності : історико-інформаційний довідник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 190 с.
2. Bondar I. Basic Theoretical grounds of special subject: choir conducting : workbook for foreign students. Odessa, 2018, 88 p.
3. Лісецький С. Хоровий диригент Семен Дорогий. Вишневе : ПП “Альфа-студія”, 2004. 112 с.
4. Мартинюк А. Диригентська діяльність Миколи Олексійчука в контексті музичної культури Поділля другої половини ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2019. 200 с.
5. Шатова І. Стилиевые основы одесской хоровой школы: монография. Одесса : Астропринт, 2013. 180 с.

References:

1. Avdievsky, A., Gorbenco, S. (2012). Osvitnya diyalnist mystetskoyi kafedry: vid vytykiv do suchasnosti: istoryko-informatsiynyy dovidnyk [Educational activity of the art department: from the origins to the present: historical and information guide]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bondar I. (2018) Basic Theoretical grounds of special subject: choir conducting: workbook for foreign students. Odessa.
3. Lisetsky S. (2004) Khorovyy dyryhent Semen Dorohyy [Choral conductor Semyon Dorogy]. Vyshneve [in Ukrainian].
4. Martyniuk A. (2019) Dyrhentska diyalnist Mykoly Oleksiychuka v konteksti muzychnoyi kultury Podillya druhoyi polovyny XX – pochatku XXI stolittya [Conducting activity of Mykola Oleksiychuk in the context of musical culture of Podillya of the second half of the XX – the beginning of the XXI century]. Kamyanets-Podilsky [in Ukrainian].
5. Shatova I. (2013) Stylevye osnovy odesskoy khorovoy shkoly [Style foundations of the Odessa choral school]. Odessa [in Ukrainian].

Martyniuk A. K. Odessa Choral School in the artistic and educational space of Semen Dorohyi

In the article it is examined Odessa Choral School in the artistic and educational space of Semen Dorohyi. The historical bases of Odessa choral tradition are outlined; creation of a holistic approach to the performance of choral works by Ukrainian and Western European composers as a single process of formation of the national choral tradition. It is revealed that the educational process of Odessa Choral.

School plays a major role in reforming the art education of higher education institutions in Ukraine. It is outlined that the artistic path of Semen Dorohyi is an example of the universalism of the creative personality, individual originality and unique expressiveness of each real artist. A wide range of his artistic activity is analyzed, in the aspect of revealing different vectors of the artist's creativity: performing work, pedagogical and creative activity.

Based on the analysis of the scientific works of Odessa Choral School, it was determined that the outstanding artist attached special importance to the acquisition of knowledge, skills and abilities of conducting art. It is emphasized that the rehearsal process on the subject of “Conducting” in the educational process, according to Semen Dorohyi, presupposes the responsibility of a future specialist who has decided to dedicate himself or herself to the conducting profession. The problems of the performance process, the specifics of rehearsal work on choral compositions are covered. The repertoire policy of choirs under the direction of Semen Dorohyi is characterized as a leading feature of the conducting and choral tradition of Odessa Cho-

ral School. The significance of genresemantic possibilities of performing style of choirs under Semen Dorohyi's direction is revealed. It is determined that professional skills of the outstanding choral artist provided for national song traditions and peculiarity of these traditions in the modern socio-cultural environment.

It is emphasized that the outstanding choral conductor and pedagogue, the representative of Odessa Choral School Semen Dorohyi is a direct active participant of Ukrainian artistic life with high professional potential. His creative activity contributes to the development and formation of the modern context of the spiritual life of Ukraine. Summarizing the above mentioned, it should be noted that the artistic and educational activities of Semen Dorohyi are recognized as a significant contribution to the development of conducting art of Ukrainian culture.

Key words: art, education, Odessa Choral School, conducting, Semen Dorohyi.

УДК 377.091.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.25>

Волкова С. Є., Мельник О. Ф., Шемет О. Ф.

ДОТРИМАННЯ ВИМОГ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано важливість застосування системного підходу в реалізації виховної роботи в закладах фахової передвищої освіти. Зазначено, що в умовах розбудови української державності, процесів глобалізації та євроінтеграції в освіті винятково важливою є вимога підготовки не лише спеціаліста з високим рівнем професійної підготовки, а й особистості зі сформованими рисами громадянина своєї держави, готового працювати задля її розвитку та соціально-економічного прогресу.

У статті наведено тлумачення понятійних категорій “система”, “системний підхід”, обґрунтовано пріоритетність останнього в організації виховної роботи, описано структурні компоненти виховної діяльності в Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі, зокрема мету, завдання, зміст виховної роботи, суб’єкти виховного впливу.

Визначено основні напрями системи виховної роботи, як-от національно-патріотичний, інтелектуально-духовний, громадянсько-правовий, художньо-естетичний, трудовий та профорієнтаційний, сімейно-родинний, фізичний та утвердження здорового способу життя; описано практичні аспекти реалізації системного підходу. Наголошено, що застосування системного підходу в підготовці спеціалістів медичної та фармацевтичної галузей здійснюється на основі взаємодії трьох взаємопов’язаних компонентів: 1) системної організації освітнього процесу; 2) системного структурування навчально-наукового знання; 3) створення підсистеми суб’єкт-суб’єктної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу (“викладач – студент”, “студент – студент”, “студент – роботодавець”).

Наведено перелік форм і методів виховних заходів, за допомогою яких здійснюється практичне втілення змісту та тематики виховної роботи.

Ключові слова: система, системний підхід, заклади фахової передвищої освіти, професійна підготовка фармацевтів, спеціалістів із лабораторної діагностики.

Політичні та соціальні процеси, що відбуваються в Україні і спрямовані на утвердження незалежності Української держави, демократичних засад її розвитку, вирішення глобальних суспільно-економічних проблем, зумовлюють необхідність підвищення інтелектуального і духовного потенціалу суспільства, підготовки нової генерації фахівців, здатних створювати найновіші технології, а також посилення виховної роботи в сучасній національній моделі вищої та фахової передвищої освіти України. Пріоритети в державі відкривають нові підходи до здійснення виховної діяльності зі студентською молоддю в коледжі.

Зростання ролі особистості як професіонала і громадянина незалежної держави потребує нових підходів до навчання і виховання майбутніх фармацевтів та спеціалістів із медичної діагностики. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору, ринкових відносин це має бути конкурентоспроможний фахівець із високим рівнем знань, умінь і навичок, зі стійкими моральними якостями, творчим мисленням, активною життєвою позицією та національною свідомістю.

Вагоме значення в професійному становленні фахівця має виховна робота в закладі освіти. Ефективність виховного впливу залежатиме від рівня структурованості виховної діяльності, можливостей практичної реалізації всіх виховних аспектів, що є можливим за умови використання системного підходу до організації виховної роботи.

Поняття “система”, “системний підхід” є достатньо розробленими як категорії, застосовні в загальній теорії пізнання та різних сферах науки і виробництва, починаючи з тлумачення цих понять як філософських категорій (Демокрит, Бертоланфі) та завершуючи дослідженнями сучасних учених, які використовують системний підхід як універсальний методологічний підхід у процесі наукового пізнання (Г. Атаманчук, Ю. Бех, І. Блауберг, О. Кустовська, М. Мескон, С. Оптнер, О. Остапчук, А. Слепцов). Особливості застосування системного підходу для дослідження педагогічних процесів обґрунтовували у своїх працях багато вітчизняних та західних вчених (Р. Андертон, М. Нейл, Н. Сільверн, С. Фагел, А. Холл, А. Алексюк, Ю. Бабанський,

В. Дашковський, Б. Долинський, В. Каган, Л. Кайдалова, В. Коротков, Н. Кузьміна, М. Матюшкін, В. Садовський, В. Семиченко, Ю. Шабанова, Є. Юдін). Проте практичні аспекти реалізації системного підходу в організації виховної роботи в закладах фахової передвищої освіти описано недостатньо.

Метою статті є аналіз структурних компонентів системи виховної роботи в Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі як взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів цілісного освітнього процесу. Мета дослідження зумовила розв'язання таких завдань: 1) розтлумачити поняття "система" та "системний підхід" у контексті дослідження; 2) обґрунтувати практичні аспекти реалізації системного підходу в організації виховної роботи в закладі фахової передвищої освіти.

Для розуміння суті системного підходу необхідно осмислити поняття «система». У філософському значенні система (від грець. *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) – це безліч елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках одне з одним, що утворює певну цілісність, єдність [9, с. 16]; у загальнонауковому значенні системою називається впорядкована множина взаємозалежних елементів і таких, що утворюють деяку цілісну єдність. *Системою* прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої здійснюється в межах певної мети (наприклад, космос, планета, країна, місто, метрополітен, організація / установа, людина) [5, с. 6]. Російський дослідник О. Авер'янов визначає систему як обмежену кількість елементів, які взаємодіють» [1, с. 43]. Визначаючи поняття "система", необхідно враховувати його найтісніший взаємозв'язок із поняттями цілісності, структури, зв'язку, елементу, відношення, підсистеми та ін. Оскільки поняття системи має надзвичайно широку сферу застосування (майже кожен об'єкт може бути розглянутий як система), то його досить повне розуміння припускає побудову сімейства відповідних визначень (як змістових, так і формальних). Лише у межах таких визначень вдається сформулювати основні системні принципи: 1) цілісності; 2) структурності; 3) взаємозалежності системи і середовища; 4) ієрархічності; 5) множинності опису кожної системи [9, с. 20].

Є низка класифікацій систем, кожна з яких ґрунтується на певних сутнісних характеристиках системи. Для нашого дослідження актуальними є матеріальні живі системи – соціальні, які є надзвичайно різноманітними за своїми типами і формами. Саме до таких належать заклади освіти, зокрема фахової передвищої.

Системний підхід є загальним методологічним підходом, який застосовується в різноманітних наукових дослідженнях. Ідеологом сучасного підходу до загальної теорії систем вважають Людвіга фон Берталанфі [10], який зазначає, що системний підхід виник не випадково, а як реакція на тривале використання аналітичних способів дослідження. Системний підхід став потрібним з огляду на необхідність у досліджуваних об'єктах співвідносити між собою їхні частини і ціле, встановлювати взаємозв'язки незіставних (на перший погляд) фактів, накопичених у межах однієї наукової галузі, а також тоді, коли виникає необхідність пошуку аналогій і подібності в різних за природою явищах.

У філософському аспекті системний підхід означає формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів, внутрішньої активності та динамізму [9, с. 28]. Представник логіки Д. Горський [3, с. 6] визначає системний підхід як "напрямок у методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розуміння об'єктів як систем". Будь-яка система складається з певних структурних та функціональних одиниць, компонентів, складників, елементів, між якими встановлюються певні відношення і зв'язки, завдяки яким система є єдиним цілим, де властивості кожного компонента не можуть бути зрозумілі без урахування цих зв'язків. Властивості системи не просто є сумою властивостей окремих твірних елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язків і відношень між елементами, тобто констатуються як інтегративні властивості системи як цілого [3, с. 8]. Системний підхід є формою накладання теорії пізнання і діалектики з дослідженням процесів, що відбуваються в природі, суспільстві, мисленні. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії системи, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження має розглядатися як велика і складна система і водночас як елемент більш загальної системи [9, с. 33].

Сьогодні системний підхід розглядається як важливий методологічний засіб наукового пізнання. Згідно з цим підходом виховний процес досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати діяльності. Застосування системного підходу в освіті орієнтує на виявлення типів зв'язку елементів структури такого складного об'єкта як педагогічний процес у вищому навчальному закладі, що функціонує за внутрішніми законами, які йому притаманні [4, с. 80].

Ефективність реалізації системного підходу під час побудови та функціонування соціальних систем передбачає обов'язковість вивчення і практичного використання таких восьми його аспектів:

- 1) **системно-елементного**, або системно-комплексного, який полягає у виявленні складників цієї системи;
- 2) **системно-структурного**, який полягає у з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами цієї системи;
- 3) **системно-функціонального**, який потребує виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи;
- 4) **системно-цільового**, який означає необхідність наукового визначення цілей і підцілей системи, їх взаємних зв'язків між собою;
- 5) **системно-ресурсного**, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї чи іншої проблеми;

6) **системно-інтеграційного**, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість;

7) **системно-комунікаційного**, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків цієї системи з навколишнім середовищем;

8) **системно-історичного**, який дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку [9, с. 33–34].

У Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі склалася і розвивається на науковій основі система виховної роботи, якій приділяється належна увага. Концепція становлення національного виховання студентської молоді ґрунтується на культурно-історичних цінностях народу, його традиціях і духовності і є фактором цілісного формування особистості. Виховання розглядається не як випадковий педагогічний вплив, а як система життєдіяльності і життєтворчості студентської молоді, що виражається в аудиторній (навчальний процес – виховне навчання) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці та дозвілля) діяльності [2, с. 14].

Більшість дослідників вважають, що будь-яка педагогічна система складається зі взаємопов'язаних підсистем, компонентів. Цілісна виховна система є сукупністю закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів (мети, завдань, принципів, змісту, методів, засобів, форм, факторів). Досвід організації виховної роботи в коледжі свідчить про те, що система виховної роботи має складатися з окремих підрозділів (підсистем, ланок). Оскільки фармацевтичний коледж є соціально-педагогічною системою, то вона містить декілька взаємопов'язаних підсистем: адміністративну (управлінську), дидактичну, виховну. Виховну роботу слід розглядати як одну із самостійних систем, що є цілісним утворенням, метою якого є виховання студентів на заняттях навчального циклу та під час позааудиторної діяльності, що забезпечується викладачами-предметниками, керівниками практичного навчання, керівниками академічних груп та дієвістю студентського самоврядування.

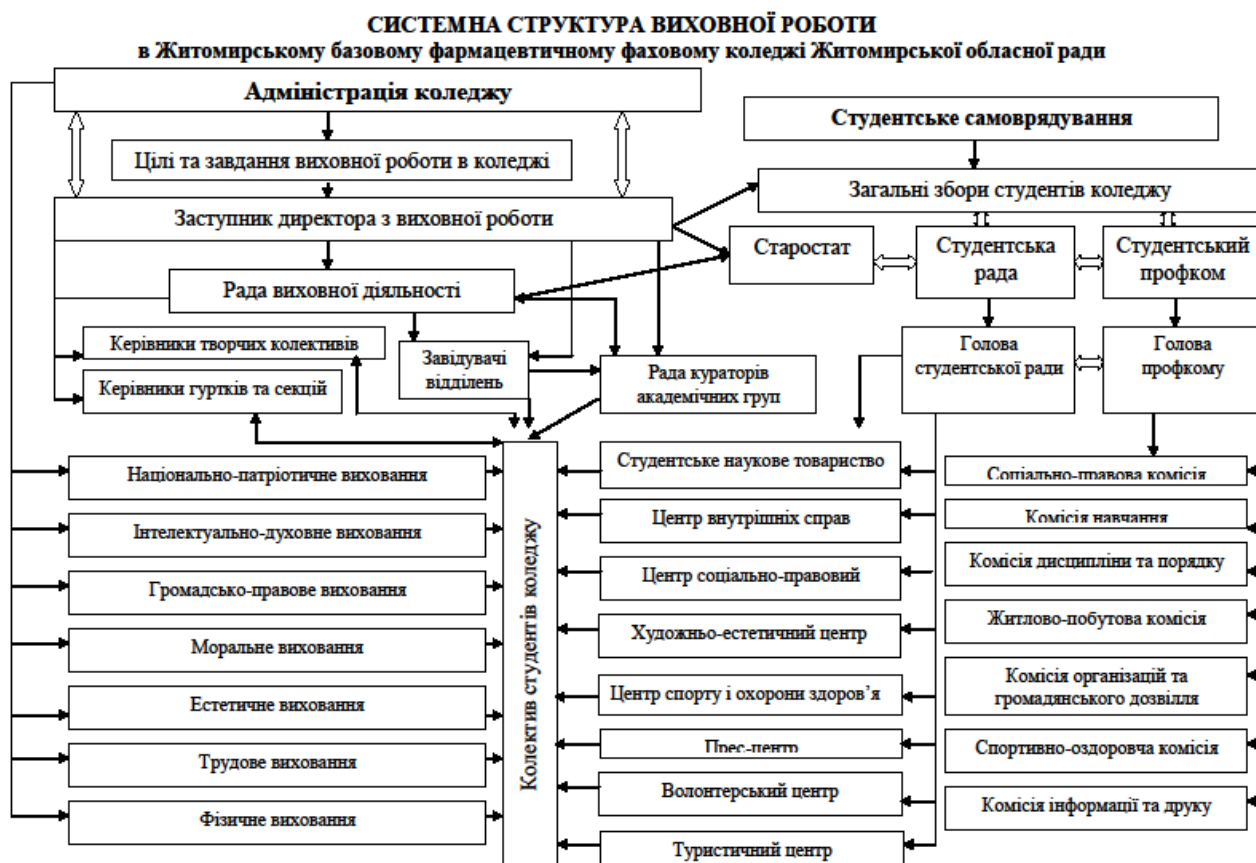


Рис. 1. Системна структура виховної роботи в Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі

З огляду на це, у фармацевтичному коледжі підсистемою виховної роботи є освітній процес, безпосередньо пов'язаний зі змістом навчальних дисциплін, їхнім виховним потенціалом. Іншою підсистемою виховної роботи є позааудиторна діяльність студентів, у процесі якої вони поглиблюють свої професійні знання, вміння та навички, набувають соціального досвіду, фізичного гарту тощо, третя підсистема – практичне навчання, як-от екскурсії на фармацевтичні виробництва.

У більш загальному розумінні застосування системного підходу в підготовці спеціалістів медичної та фармацевтичної галузей здійснюється на основі взаємодії трьох взаємопов'язаних компонентів: 1) системної

організації освітнього процесу; 2) системного структурування навчально-наукового знання; 3) створення підсистеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу ("викладач – студент", "студент – студент", "студент – роботодавець") [7, с. 93].

Стосовно першого компонента слід зазначити, що вся педагогічна та навчальна діяльність у Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі є чітко організованою системою, яка є частиною загальної системи освіти України. Організація навчально-виховного процесу в коледжі – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні "фаховий молодший бакалавр" та "бакалавр" відповідно до державних стандартів освіти.

Освітній процес здійснюється за затвердженими в установленому порядку навчальними планами та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Організація навчального процесу полягає також у створенні відповідної кадрової підсистеми, що містить органи управління, функціональні навчальні підрозділи, до яких належать відділення і циклові комісії, відповідний викладацький склад та обслуговувальний персонал, органи студентського самоврядування.

Системне структурування навчально-наукового знання передбачає введення спеціальних комплексів (блоків, модулів), що відображають розвиток системних комплексних уявлень. Так, навчальними програмами передбачений блок загальноосвітніх дисциплін, спрямованих на формування ключових компетенцій майбутніх спеціалістів; наступний блок – це фундаментальні та фахово спрямовані дисципліни, які формують інформаційне та навичкове підґрунтя для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками; третій блок передбачає формування професійних знань, професійної майстерності, навичок конкретної професійної діяльності [7, с. 94]. Такі комплекси-системи є дидактичними одиницями, які є порівняно самостійними змістовними утвореннями, що складаються з різних елементів (навчальних дисциплін). Водночас кожна дидактична одиниця утворює взаємопов'язане ціле. Такі одиниці – це своєрідні клітинки навчального процесу [6, с. 56].

Третій компонент у реалізації системного підходу полягає у створенні системи функціональної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Між ними встановлюються інформаційні, організаційно-діяльнісні (спільна пошукова, творча діяльність), комунікативні (вербальні і невербальні) зв'язки, пов'язані з управлінням та самоуправлінням, контролем та самоконтролем [7, с. 94].

На основі особистісно орієнтованого навчання в процесі навчально-виховної діяльності має встановитись міжособистісна взаємодія педагога та студента. Співучасники такої взаємодії функціонують як особистості. Це основний принцип такої предметно-діяльнісної комунікації, оскільки лише особистість виховує особистість [6, с. 70].

На цю закономірність звертав увагу свого часу К. Ушинський: "Вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою заохочень і покарань" [8, с. 29].

Оскільки система виховної роботи охоплює низку взаємопов'язаних компонентів (мета, завдання, принципи, зміст, методи, засоби, форми, фактори), то розглянемо їх більш детально.

Система заходів із виховання студентів Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу базується на основних положеннях Концепції національної системи виховання з урахуванням органічного взаємозв'язку процесу навчання та виховання.

Проблема виховання високопрофесійної особистості з достатнім рівнем загальнолюдської, правової, екологічної, духовної, національної, політичної культури є одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасного вищого навчального закладу. З огляду на це, *мета* виховної роботи полягає у формуванні цілісної особистості з високим рівнем розвитку загальної культури (уособлення поєднання інтелектуального потенціалу, духовності, високого професіоналізму та компетентності як фахівця і як людини з яскраво вираженою національно-громадянською позицією).

Головне *завдання* виховної роботи в коледжі полягає у створенні сприятливих умов для розвитку і формування високих професійних і моральних якостей студентської молоді, активної участі в громадському житті, активної життєвої позиції, поваги до законів держави, національної свідомості і самосвідомості, національної гідності, патріотизму, активного та здорового способу життя, гуманізму, духовності, творчого мислення і встановлення міжособистісних відносин.

З огляду на це, колектив коледжу створив чітку систему виховної роботи, яка забезпечує умови для повноцінного розвитку особистості.

Весь комплекс виховної роботи педагогічного колективу з формування національно-патріотичної свідомості як фактора цілісного формування особистості студентської молоді, враховує інтереси студентської молоді, загальноосвітній та культурний рівні, а також окремі психолого-педагогічні аспекти, які виникають у студентському колективі залежно від впливу соціального середовища та інших факторів.

Зміст виховної роботи містить: розвиток культури мислення та інтелектуальних здібностей студентів; формування у студентів гуманістичного світогляду, гуманного ставлення до людини, суспільства, природи; формування у студентів громадянськості як інтегративної якості особистості; зміцнення історичної пам'яті молодого покоління, плекання усвідомлення любові до України; формування правової культури особистості;

розвиток політичної культури студентської молоді; формування працелюбності, творчого потенціалу молоді людини; прищеплення студентам здорового способу життя, формування естетичних смаків.

Реалізація змісту та основних завдань і принципів виховної роботи в коледжі здійснюється за такими пріоритетними напрямками виховання, як національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянсько-правове, художньо-естетичне, трудове та профорієнтаційне, сімейно-родинне, фізичне виховання та утвердження здорового способу життя.

Колектив коледжу підвищує результативність виховання через удосконалення традиційних форм роботи, пошуку нових систем виховання, впровадження розвивальних технологій. Таким чином, виховні заходи серед студентської молоді в коледжі спрямовані на формування повноцінної цілісної особистості, індивідуальності кожного студента і виховання кращих рис людини та громадянина.

Кожен із напрямів виховної роботи спрямований на досягнення мети, розв'язання конкретних завдань і передбачає використання відповідних форм та методів роботи. Незмінна єдність, взаємодоповнюваність усіх видів виховання є важливою умовою результативності виховної роботи загалом. Наведемо для прикладу перелік окремих виховних заходів та форм їх проведення.

Таблиця 1

Форми і методи виховної діяльності

Форма проведення	Тема заходу	Використані методи
Профілактичний тренінг	“Живи і нічого не бійся”	бесіда, анкетування, інтерактивні вправи
Фотосушка	Фармація: від історії до сучасності	ілюстрація
Практичний семінар	Давай дружити!	бесіда, рольова гра
Відкрита виховна година з нагоди 150-річчя Лесі Українки	Хотіла б я пісню стати...	розповідь, художнє декламування, візуалізація, наочно-ілюстративний; методи емоційного впливу (танець, пісня, інструментальна гра)
Загальнонаціональний урок пам'яті до 80-х роковин із дня трагедії Бабиного Яру.	Гіркі уроки минулого	розповідь, бесіда, візуалізація
Круглий стіл до Європейського дня мов з метою підтримки й розвитку у студентів мовного різноманіття	Скільки ти знаєш мов – стільки разів ти людина!	мозковий штурм, мікрофон, “гарячий м'яч”, інтелектуальне доміно, діалог, бесіда
Роз'яснювальна бесіда	Вся правда про COVID-19. Профілактика та ризики зараження».	розповідь, бесіда, дискусія
Екскурсія	Голова Чацького – унікальна пам'ятка природи	наочно-ілюстративний, розповідь, бесіда
Психолого-педагогічна година	Дистанційне навчання: переваги й ризики	анкетування, бесіда, відкритий мікрофон
Правопросвітницький практикум	Булінг у закладі освіти. Правовий захист кожного студента	розповідь, бесіда, вивчення нормативних документів, тестування, метод вирішення ситуаційних завдань
Ілюстративно-інформаційна інсталяція	Українське військо: козацька доба – сучасність	наочно-ілюстративний, дослідницько-пошуковий
Усний журнал	Герої Крут – сучасні паралелі	розповідь, бесіда
Виховна година-реквієм	Небесна сотня у вирій полетіла	розповідь, демонстрація
Літературно-мистецька панорама	Верхівнянська муза	розповідь, художньо-ілюстративний
Вікторина	Подорож океаном рідної мови	гра
Конкурс на кращу відеорекламу академічної групи	Бути студентом ЖБФК – це круто!	проблемно-пошуковий
Майстер-клас	Протидія мови ненависті в молодіжному середовищі засобами просвіти	колективна творча справа, експеримент
Інформаційний дайджест	Україна в олімпійських іграх	бесіда, розповідь
Літературно-історична конференція	Жінка у соціокультурному просторі. Руйнування колоніального стереотипу	евристична бесіда, аналіз та порівняння, розповідь
Флешмоб	Вишиванка – генетичний код нації	творчо-пошуковий, демонстрації
Тематична виховна година	Різдвяні традиції моєї родини	бесіда, розповідь, ілюстративний
Віртуальна подорож	Софіївка – перлина Умані	візуалізації, ілюстративно-демонстраційний, розповідь
Організаційна виховна година	Підбиття підсумків успішності та відвідування за I семестр	аналіз, узагальнення, ранжування, бесіда

Виняткову роль у вихованні відіграє викладач коледжу. Ставлення викладацького складу до роботи, високий рівень професіоналізму, ерудиція, самодисципліна, прагнення до творчості сприяє розвитку подібних якостей і в студентському середовищі. Саме інтелігентність, комунікабельність, тактовність створюють таку атмосферу між викладачами і студентами, коли останні стають рівноправними суб'єктами одного процесу освіти і виховання, саморозвитку, соціокультурного визначення.

Студентське самоврядування коледжу відіграє важливу роль для самостійної громадської діяльності студентів у реалізації функцій управління життям студентського колективу згідно з цілями та завданнями, які постають перед ними. Вона є елементом загальної системи управління виховним процесом та передбачає максимальне врахування інтересів та потреб студентів на основі вивчення громадської думки і конкретних ініціатив.

Особливо важлива роль в організації виховної роботи в коледжі належить кураторам академічних груп. Завдання інституту кураторства в сучасних умовах – допомогти розібратись і організувати, а не нав'язувати погляди, не підмінити студента в його діяльності. Важливим є також те, щоб робота кураторів не йшла в розріз зі студентським самоврядуванням, а доповнювала б його, утворюючи єдину демократичну виховну систему.

Сучасний період розвитку суспільства в незалежній державі Україна відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате покоління людей. Це зумовлює новий підхід до виховання студентської молоді. Виникла соціальна потреба у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста, який би зміг розв'язувати не лише професійні завдання, а й такі, що забезпечують прогрес нації.

Висновки. Таким чином, важливим чинником професійної підготовки майбутніх фармацевтів та фахівців із лабораторної діагностики є системно і якісно організована виховна діяльність як цілісний педагогічний процес формування, розвитку особистості (спеціаліста середньої ланки, бакалавра), який здійснюється на основі органічної єдності з навчальним процесом, взяття до уваги особистих інтересів, нахилів студентів, соціальних вимог суспільства й особливостей функціонування медичного закладу освіти, спрямований на формування компетентного зрілого спеціаліста. Це стане можливим лише в тому разі, коли питання виховання майбутніх фахівців стане принциповим і пріоритетним, проводитиметься системно на державному з використанням сучасних підходів, виховних моделей і технологій.

Використана література:

1. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность. Москва, 1976. 188 с.
2. Безугла М. В. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Київ, 2015. 20 с.
3. Васюков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). Харків : Скорпіон, 2000. 120 с.
4. Вітвицька С. С. Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : "Полісся", 2015. 416 с.
5. Кайдалова Л. Г., Сабатовська І. С. Системний підхід у вищій освіті : методичні рекомендації для магістрантів зі спец. 8.18010021 "Педагогіка вищої школи". Харків : НФаУ, 2013. 39 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. *Факти, роздуми, перспективи*. Київ : Грамота, 2003. 443 с.
7. Мельник О. Ф. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 22 с.
8. Ушинський К. Д. Собрание сочинений (педагогические статьи) / составитель В. Я. Струминский. Москва-Ленинград : Академия педагогических наук РСФСР. Т. 2. 1948. 657 с.
9. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури ; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Донецьк : НГУ, 2014. 120 с.
10. Bertalanffy L. General Systems Theory. A. Critical Review General Systems, 1962. p. 7.

References:

1. Averyanov A. N. (1976) Systema: filosofskaya kategoriya i realnost [System: philosophical category and reality]. Moscow. (in Russian)
2. Bezugla M. V. (2015) Formuvannya u studentskoi molodi dukhovno-kulturnykh tsinnosti osvity [Formation of spiritual and cultural values of education in student youth] (PhD Thesis), Kharkiv: East Ukrainian National University
3. Vaskov Y. V. (2000) Pedagogichni teorii, tekhnologii, dosvid (Dydaktychnyi aspekt) [Pedagogical theories, technologies, experience (Didactic aspect)], Kharkiv: Scorpio. (in Ukrainian)
4. Vitvytska S. S. (2015) Teoretychni i metodolohichni zasady pedagogichnoi pidhotovky mahistrantiv v umovakh stupenevoi osvity: [monohrafiia] [Theoretical and methodological principles of pedagogical training of undergraduates in terms of degree education: [monograph], Zhytomyr: "Polissya".
5. Kaidalova L. G., Sabatovskaya I. S. (2013) Systemnyi pidkhid u vyshchii osviti: metodychni rekomendatsii dlia mahistrantiv zi spets. 8.18010021 «Pedagogika vyshchoi shkoly» [System approach in higher education: methodical recommendations for undergraduates with special. 8.18010021 "Pedagogy of higher school"], Kharkiv: National Pharmaceutical University
6. Kremen V. G. (2003) Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) [Education and science of Ukraine: ways of modernization (Facts, reflections, prospects)]. Kyiv: Gramota. (in Ukrainian)
7. Melnyk O. F. (2018) Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tekhniv-tekhnolohiv vyrobnytstva kharchovoi produktsii v protsesi vyvchennia pryrodnychikh dystsyplin: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.04. [Formation of professional competence of future technicians-technologists of food production in the process of studying natural disciplines: PhD Thesis], Zhytomyr.

8. Ushinsky K. D. (1948) *Sobranie sochineniy (pedagogicheskiye statyi)*; [Collection of essays (pedagogical articles)]; compiled by V. Y. Struminsky] Moscow-Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFS, Vol. 2. (in Russian)
9. Shabanova Y. O. (2014) *Systemnyi pidkhd u vyshchii shkoli: pidruch. dlia stud. Mahistratury [System approach in high school: textbook. for students. master's degree]* Ministry of Education and Science of Ukraine/ Donetsk: National Mining University
10. Bertalanffy, L. 1962. *General Systems Theory. A. Critical Review General Systems*, p. 7.

Melnyk O. F., Volkova S. Y., Shemet O. F. Compliance with the requirements of a systemic approach in the organization of educational work in the institutions of professional prehigher education

The article substantiates the importance of applying a systematic approach in the implementation of educational work in institutions of professional prehigher education. It is noted that in the context of Ukrainian statehood development, globalization, and European integration in education the requirement to train not only a specialist with a high level of professional training, but also a person with established traits as a citizen of his country, ready to work for its development and socio-economic progress.

The article presents the interpretation of the conceptual categories "system", "system approach", substantiates the priority of the "system approach" in the organization of educational work; describes the structural components of educational activities in the Zhytomyr Basic Pharmaceutical Vocational College, in particular the purpose, objectives, content of educational work, the subjects of educational influence.

It is defined the basic directions of systematic educational work: national-patriotic, intellectual-spiritual, civil-legal, artistic-aesthetic, labor and career guidance, family, physical education, and the establishment of a healthy lifestyle; it is described the practical aspects of systematic approach. It is emphasized that the application of a systematic approach in the training of specialists in the medical and pharmaceutical industries is based on the interaction of three interrelated components.: 1) systematic organization of the educational process; 2) systematic structuring of educational and scientific knowledge; 3) creation of a subsystem of subject-subject interaction between the participants of the educational process (teacher-student, student-student, student-employer).

It is given the list of forms and methods of educational activities by means of which is carried out the practical embodiment of the maintenance of educational work and their subjects.

Key words: system, system approach, institutions of professional prehigher education, professional training of pharmacists, specialists in laboratory diagnostics

УДК 378.147: 615.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.26>

Перико І. О.

**ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ З ОСНОВАМИ ГЕНЕТИКИ
У ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

Здійснено аналіз професійно-орієнтованого потенціалу змісту та методів викладання навчальної дисципліни "Біологія з основами генетики" для студентів, що навчаються за освітньо-професійною програмою "Фармація" та здобувають рівень вищої освіти перший (бакалаврський) у фаховому коледжі. Детально проілюстровано взаємозв'язок тем цього курсу із фаховими дисциплінами та професійною діяльністю майбутніх фармацевтів. Специфіка навчальної дисципліни "Біологія з основами генетики", а саме близькість її змісту зі шкільним курсом біології вимагає особливого підходу до організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Спираючись на досвід використання професійно-орієнтованого викладання, аргументовано його ефективність і важливе значення для підвищення мотивації студентів до навчання. Такі питання навчального курсу, як будова, функціонування та життєвий цикл клітини є теоретичною базою для розуміння механізмів дії багатьох лікарських засобів. У статті наведено приклади препаратів, які впливають на функціонування конкретних клітинних структур, процеси поділу клітини та запрограмованої клітинної смерті (апоптозу). Вказано на форми самостійної роботи студентів під час вивчення окремих тем модуля "Основи генетики", а саме питань спадкових хвороб, їх етіології та фармакокорекції. Продемонстровано доцільність вивчення майбутніми фармацевтами основ біотехнології та генної інженерії, сучасні досягнення яких знаходять практичне застосування у виробництві лікарських препаратів. Питання основ медичної паразитології характеризується найбільш очевидними зв'язками з фаховими дисциплінами та майбутньою професією студентів фармацевтичного коледжу. Під час вивчення різних видів паразитів (найпростіших, гельмінтів, членистоногих) необхідно демонструвати взаємозумовленість їх морфології та життєвих циклів і засобів лікування та профілактики відповідних хвороб.

Ключові слова: біологія, основи генетики, медична паразитологія, професійно-орієнтоване навчання, фармацевтичний фаховий коледж, студенти-фармацевти, фармація.

Модернізація вищої медичної та фармацевтичної освіти визначає професійну компетентність як ключовий критерій якості підготовки конкурентноспроможних фахівців. Компетентністний підхід регламентується стандартами вищої освіти та відображається у всіх навчально-методичних матеріалах навчальних дисциплін як професійного, так і природничо-наукового циклу. Студенти фармацевтичного коледжу, що навчаються за освітньо-професійною програмою "Фармація" та здобувають рівень вищої освіти перший

(бакалаврський), вивчають цілу низку біологічних дисциплін, зокрема “Анатомія та фізіологія людини”, “Біологія з основами генетики”, “Мікробіологія з основами імунології”. Наведені освітні компоненти не є фаховими для студентів спеціальності 226 Фармація промислової фармації, натомість є обов'язковими в освітньо-професійній програмі та мають на меті формування високого рівня загальнобіологічних знань, необхідних для подальшого успішного вивчення здобувачами освіти спеціальних дисциплін і здійснення завдань професійної діяльності. Задля досягнення окресленої мети вкрай важливо акцентувати на взаємозв'язку навчального матеріалу дисциплін із майбутньою професією. Особливо актуально це питання постає у викладанні біології з основами генетики, де професійний контекст змісту дисципліни є найменш очевидним.

Проблематика професійно-орієнтованого викладання дисциплін біологічного профілю у закладах вищої освіти відображається у низці наукових публікацій. Ґрунтовні дослідження щодо різних аспектів професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі були здійснені Л. Г. Кайдаловою [6; 7], Л. Г. Будановою [2]. Аналіз методичних підходів щодо організації практичних завдань вибраних тем розділу “Медична гельмінтологія” під час підготовки студентів-провізорів знаходимо у статті О. І. Захарчук і В. В. Степанчук [5]. На роль міждисциплінарної інтеграції у викладанні біологічних дисциплін вказують у своїй роботі викладачі коледжу Національного фармацевтичного університету [8]. Ґрунтовний аналіз особливостей викладання біології з основами генетики майбутнім фармацевтам представляє викладач Івано-Франківського національного медичного університету Н. В. Довганич [4]. Автор наводить конкретні приклади завдань, які можуть слугувати теоретичною базою майбутньої професійної діяльності, однак, на наш погляд, тема професійно-орієнтованого викладання дисципліни “Біологія з основами генетики” студентам фармацевтичного коледжу є недостатньо висвітленою. Отже, **мета роботи** – розкрити професійно-орієнтований потенціал навчальної дисципліни “Біологія з основами генетики” для майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Навчальна дисципліна “Біологія з основами генетики” є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми “Фармація” у підготовці фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 226 Фармація, промислової фармації і вивчається у I семестрі. Викладання біології з основами генетики для бакалаврів має свою специфіку, оскільки значна частина передбаченого програмою матеріалу (будова та функціонування клітини, основи генетики) досить поглиблено вивчається студентами у шкільному курсі біології (Навчальна програма “Біологія і екологія” профільний рівень (наказ МОН № 1407 від 23 жовтня 2017 р.). З огляду на це вкрай важливо акцентувати увагу на необхідності повторення та поглиблення цього навчального матеріалу саме з позиції майбутньої професії здобувачів освіти. Також необхідно знайомити студентів із сучасними досягненнями експериментальної біології, які широко використовуються у медицині та фармації.

Практично кожна тема курсу “Біологія з основами генетики” має достатню теоретичну та практичну базу для встановлення міждисциплінарного зв'язку з фаховими дисциплінами та професійною діяльністю фармацевтів. Розглядаючи еукаріотичну клітину, а саме структуру та функціонування плазмолемі вказуємо на те, що дія всіх лікарських засобів безпосередньо визначається їх здатністю проникати у клітину. Оскільки діючі речовини препаратів здебільшого є ксенобіотичними, їх транспорт через біомембрани здійснюється за концентраційним градієнтом. Також лікарські засоби можуть впливати на проникність плазмолемі і цим самим змінювати функціональну активність клітини. Механізми такого впливу розглядаються на прикладі фармакологічного ефекту наркотичних або знеболюючих речовин [11, с. 129]. Наприклад, відомий препарат для місцевої анестезії новокаїн проникає у бішар фосфоліпідів, розріджує їх і зменшує поверхневий натяг. Досягнувши певних концентрацій, він унеможливує активацію натрієвих каналів, як наслідок, відбувається пригнічення генерації імпульсів. На блокуванні роботи білкових каналів ґрунтується фармакологічна дія деяких серцевих глікозидів і діуретиків. Також популярний противиразковий препарат омепразол знижує кислотність шлункового соку саме шляхом інгібування протонної помпи.

Аналізуючи вплив лікарських засобів на мембранні білки, також наголошуємо на блокуючій або активуючій їх дії щодо клітинних рецепторів. Красномовно такі ефекти ілюструє дія протиалергійних засобів, що є інгібіторами гістамінових рецепторів. Студенти самостійно наводять приклади таких препаратів, засобами Інтернету знайомляться з їх фармакологічною дією. Порівнюючи клітини еукаріот і прокаріот, зокрема бактерій, наголошуємо, що їх клітинна стінка є мішенню для дії багатьох антибіотиків.

Серед одномембранних органел особлива увага зосереджується на будові та функціях гладенького ендоплазматичного ретикулу, адже саме ця структура у клітинах гепатоцитів забезпечує процеси біотрансформації лікарських засобів, а саме мікросомне окислення за участю ферментативної системи цитохромів P-450 [11, с. 57]. Механізм цього процесу детально розглядається під час вивчення навчальних дисциплін “Біологічна хімія” та “Функціональна біохімія”.

Вивчаючи лізосом, на наш погляд, доцільно детально розглянути лізосомні хвороби накопичення й особливості їх фармакокорекції. Загальновідомо, що майже всі лізосомні хвороби накопичення виникають наслідком зниження активності ферментів лізосом, спричиненої мутаціями у генах, які їх кодують. Для активізації пізнавальної діяльності студентів теоретичний матеріал із цього питання вони опрацьовують на лекції самостійно з використанням інтернет-ресурсів, заповнюючи таблицю “Лізосомні хвороби накопичення” (таблиця 1).

Лізосомні хвороби накопичення (ЛХН)

Група ЛХН	Неактивні ферменти	Сполуки, що накопичуються	Тканини, що вражаються	Тип успадкування
Мукополісахаридози				
Сфінголіпідози				
Муколіпідози				
Олігосахаридози				

Вивчаючи структуру та функціонування мітохондрій, зосереджуємо увагу на двох ключових моментах: енергетичній функції цієї органели та на її ролі у процесах апоптозу. Відомо, що найбільше енергії в організмі людини використовує центральна нервова система (здебільшого головний мозок) і серцевий м'яз. З огляду на це патологічні зміни цих структур пов'язані саме з порушеннями біоенергетичних процесів у мітохондріях. Під час лікування ішемічних хвороб серця мішенями для діючих речовин лікарських засобів є саме мітохондрії та біохімічні процеси, що у них відбуваються [3]. Прикладом таких препаратів є кардіопротектори (предуктал, мілдронат). Мітохондрії є найважливішими внутрішньоклітинними структурами нейронів, які детермінують їх функціонування за нейродеструктивних патологій, а саме гостра недостатність мозкового кровообігу, черепномозкова травма, алкогольні енцефалопатії, нейроінфекції тощо [1]. Наприклад, Цереброкурин® сприяє збільшенню діаметру мітохондрій і їх площі в одиниці об'єму і показаний до застосування за різних форм нейроциркуляторної дистонії, хронічних енцефалопатій тощо.

Особливості організації генетичного матеріалу у ядрі еукаріотичних клітин, його реалізація у процесі біосинтезу білків і життєвий цикл клітини детально вивчається у шкільному курсі біології, тому, розглядаючи ці питання, слід вказувати на їх зв'язок із фаховими дисциплінами. Наприклад, дія багатьох протипухлинних лікарських засобів базується на порушеннях у структурі ДНК та її реплікації у пухлинних клітинах, що блокує їх проліферацію [11, с. 667]. Колхіцин, який перешкоджає формуванню мікротрубочок веретена поділу і тим самим блокує мітоз і мейоз, застосовується у лікуванні подагри. Подібний механізм дії мають також деякі протигельмінтні препарати. Численні наукові дослідження підтверджують індукуючий вплив деяких лікарських засобів (наприклад, саліцилової кислоти) на процеси апоптозу клітин.

Загалом механізмам апоптозу та сучасним дослідженням цього етапу життєвого циклу клітини присвячується значна увага, оскільки інформація про регуляторні фактори апоптозу, його інгібітори й активатори, є вкрай важливими для розробки лікарських препаратів. Відомо, що індуктором апоптозу є ген p53, який стимулює синтез внутрішньоклітинних протеаз, антогоністами цього гену є кілька генів: Bcl-2, bcl-X, СОД1, СОД2. Відповідно, речовини, що чинять активуючу (наприклад, цитокіни) чи пригнічуючу дію на вище неведені гени, можуть впливати на напрямок реалізації апоптичної програми клітини. Сучасні дослідження підтверджують таку можливість і вказують на ефективність нейропротекторів як активаторів апоптозу за різних типів церебральних дегенерацій [10]. Водночас питання ефективності та безпечності нейропротекторів і досі залишається дискусійним.

Важливо також вказати на екзогенні фактори, що можуть впливати на апотоз. Існують припущення, що порушення процесів апоптозу є основою ВІЛ-інфікування та розвитку СНІДу, а також таких поширених захворювань, як атеросклероз, серцево-судинні патології тощо. Відомо, що деякі віруси (аденовіруси, герпесвіруси, вірус грипу) мають здатність підсилювати апотозний процес [9].

Розглядаючи питання гаметогенезу й особливостей репродукції людини, не оминаємо увагою засоби контрацепції, зокрема детально аналізуємо механізм їхньої дії. Для закріплення матеріалу студентам пропонується заповнити таблицю "Засоби контрацепції" (таблиця 2) й оцінити доцільність використання тих чи інших типів протизаплідних препаратів.

Зміст модуля "Основи генетики" також не є новим для здобувачів освіти: у шкільній програмі розглядаються питання природи генетичного матеріалу, закономірності спадковості та мінливості, основи генетики людини. Враховуючи цю обставину, на лекціях і практичних заняттях більш детально вивчаються спадкові хвороби, особливості їх діагностики та лікування. Дослідження спадкових хвороб має глибоку історію, і матеріал для наукових пошуків, на жаль, не вичерпується з часом. З метою поглиблення знань студентів із цієї теми у коледжі проводиться пошукова робота щодо біологічних, медико-фармацевтичних і соціальних аспектів орфанних захворювань. Результати своїх досліджень студенти презентують на звітних засіданнях студентського наукового товариства, студентських конференціях та і круглих столах.

З огляду на актуальність і практичну значущість до навчальної програми було включено змістовий модуль "Основи біотехнології та генетичної інженерії". На лекціях і практичних заняттях детально розглядається сучасний стан і перспективи використання досягнень біотехнології для виробництва лікарських препаратів (антибіотиків, гормонів, вітамінів, препаратів крові та плазми, цитокінів, імуномодуляторів, ферментів, моноклональних антитіл тощо). Оскільки питання використання досягнень біотехнології у фармацевтичній галузі весь час поповнюється новим даними, студенти здійснюють аналіз актуальних досліджень цієї проблематики та готують наукові доповіді. Зокрема, велике зацікавлення у здобувачів освіти викликають

технології виробництва та перспективи застосування моноклональних антитіл. Не менш значущим та актуальним є питання використання у фармації генномодифікованих організмів.

Таблиця 2

Засоби контрацепції

Засоби контрацепції	Діюча речовина	Механізм дії	Ефективність засобу	Показання до застосування
Сперміциди				
Гінекотекс				
Фарматекс				
Ноноксинол				
Внутрішньоматкові лікарські препарати				
Мідьвмісні ВМС				
Гормоновивільнюючі ВМС				
Комбіновані оральні контрацептиви				
Монофазні: Регулон				
Двофазні: Фемостон				
Трифазні: Три-Регол				

У курсі “Біологія з основами генетики” досить детально розглядаються основи медичної паразитології (протозоологія, гельмінтологія й арахноентомологія). Цей змістовий модуль має найбільш очевидні зв’язки з фаховими дисциплінами (фармакологією, фармакогнозією) та майбутньою професією студентів. Вивчаючи паразитичних найпростіших, акцентуємо на встановленні взаємозумовленості морфології та життєвих циклів паразитів і засобів лікування та профілактики відповідних протозоозів. Одним із завдань самостійної роботи студентів із цієї теми є опрацювання інструкцій для медичного застосування антипротозойних лікарських засобів і заповнення відповідної таблиці (таблиця 3).

Таблиця 3

Антипротозойні препарати

Назва препарату	Фармакологічна дія (механізм дії)	Показання до застосування
Еметину гідрохлорид		
Хінгамін		
Ворміл		
Трихопол		
Хлоридин		
Солісурмін		
Тинідазол		
Метронідазол		

Аналогічно, вивчаючи різноманіття гельмінтів (трематод, цистод і нематод), особливу увагу звертаємо на взаємозумовленість їх будови та життєвих циклів і лікарських препаратів, що застосовуються з метою профілактики та лікування типових гельмінтозів. Відомо, що антигельмінтна терапія має комплексний характер і скерована як на знищення гельмінта, так і на ліквідацію ускладнень від інтоксикації продуктами його життєдіяльності. Зазвичай у боротьбі з гельмінтами використовують хіміотерапевтичні препарати, які викликають загибель гельмінта або мають паралізуючий ефект із подальшим видаленням паразита через травний тракт [11, с. 658]. Студенти розглядають механізм протигельмінтної дії таких препаратів широкого спектру, як альбендазол, мебендазол, діючі речовини яких пригнічують реакції полімеризації білка тубуліну, що є компонентом мікротрубочок веретена поділу. Лікарський засіб празиквантел змінює проникність йонних каналів у мембранах гельмінтів, чим викликає спазм їх мускулатури [11, с. 660]. Важливе місце у терапії та профілактиці гельмінтозів, особливо у дітей, займає фітотерапія засобами рослинних комплексів. Розглядаючи це питання, студенти аналізують склад та особливості застосування такого популярного фітозасобу, як Ворміл Фіто, встановлюючи цим тісний міждисциплінарний взаємозв’язок із фармакогнозією. Розглядаючи паразитичних членистоногих, між іншим, детально аналізуємо сучасні підходи до медикаментозного лікування демодекозу та педикульозу.

Отже, аналіз змісту навчальної дисципліни “Біологія з основами генетики” показав її значний потенціал для реалізації принципів професійно-орієнтованого навчання майбутніх фармацевтів. Практично кожна тема дисципліни дозволяє ефективно залучати фахову складову частину та сприяти підвищенню рівня

вмотивованості студентів до навчальної діяльності, що є вкрай важливим під час вивчення циклу навчальних дисциплін природничо-наукової підготовки. На нашу думку, перспективним є вивчення більш широкої міжпредметної інтеграції у викладанні біології з основами генетики з такими навчальними дисциплінами, як біологічна хімія, біологічна фізика з фізичними методами аналізу тощо.

Використана література:

1. Беленічев І. Ф., Жернова Г. А. Вплив цереброкуруину, кортексину і церебролізину на мітохондрії нейронів, пошкоджених надлишком цитотоксичних форм NO in vitro. *Вісник Запорізького державного університету*. 2009. № 2. С. 64–68. URL: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/biologia-2009-2/064-68.pdf>
2. Буданова Л. Г. Особливості професійної підготовки студентів для фармацевтичної галузі в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 110–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_19
3. Головач І. Ю., Авраменко О. М. Використання коректорів метаболізму на основі мeldonію дигідрату: сучасний підхід у комбінованій терапії ішемічних захворювань серця. *Ліки України*. 2014. № 8 (154). С. 68–72. URL: https://www.health-medix.com/articles/liki_ukr/2011-09-01/11IJGIZS.pdf
4. Довганич Н. В. Особливості викладання біології з основами генетики студентам фармацевтичного факультету та роль кредитно-модульної системи в організації навчального процесу. *Галицький лікарський вісник*. 2015. Т. 22. № 1. С. 104–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/glv_2015_22_1_34
5. Захарчук О. І., Степанчук В. В. З досвіду формування практичних навичок у студентів фармацевтичного факультету при вивченні ними тем із медичної гельмінтології на заняттях із біології з основами генетики. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2020. Т. 19, № 3. С. 161–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep_2020_19_3_25
6. Кайдалова Л. Г. Теоретико-практичне обґрунтування моделі фахівця фармацевтичного профілю на основі компетентнісного підходу. *Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2009. № 4. С. 97–104. URL: <http://dSPACE.nuph.edu.ua/handle/123456789/5588>
7. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 40 с.
8. Кудрявцева Т., Строна О., Аксакова В. Специфіка викладання медикобіологічних дисциплін у фармацевтичному коледжі. *International Journal of Education and Science*. 2018. Vol. 1, № 3–4. С. 30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2018_1_3-4_23
9. Мурашко Н. К. Позитивні й негативні наслідки апоптозу в медичній практиці. *Лікарю-практику*. 2008. Т. 4, № 10. URL: <http://www.mif-ua.com/archive/article/5528>
10. Супрун Э. В., Громов Л. А. Модуляция апоптоза как необходимое звено нейропротекции. *Український вісник психоневрології*. 2011. Т. 19, вип. 2. С. 120–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvp_2011_19_2_31
11. Чекман І. С., Горчакова Н. О., Казак Л. І. Фармакологія : підручник. Вінниця : Нова книга, 2016. 784 с.

References:

1. Belenichev I. F., Zhernova H. A. Vplyv tserebrokurynu, korteksynu i tserebrolyzynu na mitokhondrii neuroniv, poshkodzhennykh nadyshkom tsytotoksychnykh form NO in vitro [Influence of cerebrocurinum, cortexine and cerebrolysine on damage of neurones' mitochondriums in vitro, caused by abundance of cytotoxic forms of NO]. URL: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/biologia-2009-2/064-68.pdf> (data zvernennia: 19.10.2021).
2. Budanova L. H. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky studentiv dlia farmatsevychnoi haluzi v Ukraini [Particulars of students' professional training for pharmaceutical branch in Ukraine]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_19 (data zvernennia: 23.10.2021).
3. Holovach I. Iu., Avramenko O. M. Vykorystannia korektoriv metabolizmu na osnovi meldoniiu dyhidratu: suchasnyi pidkhid u kombinovanii terapii ishemichnykh zakhvoriuvan sertsia [Administration of meldonium dihydrate-based metabolism correctors as up-to-date approach to combined therapy of coronary heart disease]. URL: https://www.health-medix.com/articles/liki_ukr/2011-09-01/11IJGIZS.pdf (data zvernennia: 19.10.2021).
4. Dovhanych N. V. Osoblyvosti vykladannia biolohii z osnovamy henetyky studentam farmatsevychnoho fakultetu ta rol kredytno-modulnoi systemy v orhanizatsii navchalnoho protsesu [Peculiarities of teaching biology including the basics of genetics to the pharmaceutical students and the significance of the credit-module system in the educational process]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/glv_2015_22_1_34 (data zvernennia: 26.09.2021).
5. Zakharchuk O. I., Stepanchuk V. V. Z dosvidu formuvannia praktychnykh navychok u studentiv farmatsevychnoho fakultetu pry vyvchenni nymy tem iz medychnoi helmintolohii na zaniattiakh iz biolohii z osnovamy henetyky [From experience formation of practical skills in the pharmacy faculty students in the study by them topics in medical helminthology in biology classes based on genetics]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep_2020_19_3_25 (data zvernennia: 10.10.2021).
6. Kaidalova L. H. Teoretyko-praktychne obhruntuvannia modeli fakhivtsia farmatsevychnoho profilu na osnovi kompetetnisnogo pidkhodu [Theoretical and practical substantiation of model of the expert of a pharmaceutical structure on the basis of the competence is presented]. URL: <http://dSPACE.nuph.edu.ua/handle/123456789/5588> (data zvernennia: 14.09.2021).
7. Kaidalova L. H. Teoretychni ta metodychni zasady neperervnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv farmatsevychnoho profilu [Theoretical and methodological principles of continuous professional training of future specialists in pharmaceutical profile] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Zaporizhzhia, 2011. 40 s. [in Ukrainian]
8. Kudriavtseva T., Strona O., Aksakova V. Spetsyfyka vykladannia medykobiolohichnykh dystsyplin u farmatsevychnomu koledzhi [The specifics of teaching biomedical disciplines in the College of Pharmacy]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2018_1_3-4_23 (data zvernennia: 28.09.2021).
9. Murashko N. K. Pozytyvni y nehatyvni naslidky apoptozu v medychnii praktytsi [Positive and negative consequences of apoptosis in medical practice]. URL: <http://www.mif-ua.com/archive/article/5528> (data zvernennia: 11.10.2021).
10. Suprun E. V., Hromov L. A. Moduliatyvia apoptoza kak neobkhodymoe zveno neuroprotektysy [Modulation of apoptosis as an essential link neuroprotection]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvp_2011_19_2_31 (data zvernennia: 18.09.2021).
11. Chekman I. S., Horchakova N. O., Kazak L. I. (2016) Farmakolohiia : pidruchnyk dlia stud. med. f-tiv [Pharmacology : Textbook for students of medical higher educational institutions]. Vinnytsia. Nova knyha, 2016. 784 s. [in Ukrainian]

Pershko I. O. Experience in teaching biology with the fundamentals of genetics in the pharmaceutical college

The article analyzes the professional-oriented potential of the content and methods of teaching the discipline "Biology with the basics of genetics" for students studying in the educational-professional program "Pharmacy" and receiving the first (bachelor's) level of higher education in a professional college. The relationship of the topics of this course with the professional disciplines and professional activities of future pharmacists is illustrated in detail. The specifics of the discipline "Biology with the basics of genetics", namely, the proximity of its content with the school course of biology, requires a special approach to the organization of educational activities of students. Based on the experience of using professionally-oriented teaching, its effectiveness and importance for increasing students' motivation to study is argued. Training course issues such as cell structure, function, and life cycle are a theoretical basis for understanding the mechanisms of action of many drugs. The article presents examples of drugs that affect the functioning of specific cell structures, cell division and programmed cell death (apoptosis). The forms of independent work of students in the study of certain topics of the module "Fundamentals of Genetics", namely the issues of hereditary diseases, their etiology and pharmacocorrection. The expediency of future pharmacists studying the basics of biotechnology and genetic engineering, the modern achievements of which find practical application in the production of drugs, has been demonstrated. The question of the basics of medical parasitology is characterized by the most obvious connections with professional disciplines and the future profession of students of the College of Pharmacy. In the study of different types of parasites (protozoa, helminths, arthropods) it is necessary to demonstrate the interdependence of their morphology and life cycles and means of treatment and prevention of relevant disease.

Key words: biology, basics of genetics, medical parasitology, vocational training, pharmaceutical vocational college, students-pharmacists, pharmacy.

УДК [356.35:378.6] (043.3)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.27>

Петрук О. В.

МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ ВІЙСЬКОВОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено проблемі підготовки юристів для військової галузі. Метою статті є вивчення досвіду підготовки юристів, зокрема для військової галузі, у провідних країнах світу у контексті запровадження окремих практик у вітчизняну юридичну освіту з метою її реформування.

У статті розглянуто поняття "військова юстиція" та структура військової юстиції як частини військової організації країни (військові суди; військова прокуратура; військова поліція; військова адвокатура; юридична служба військових формувань).

Встановлено, що у державах, які належать до англосаксонської системи права (Великій Британії, США), всі органи військової юстиції входять до складу військових формувань і підрозділів і реалізують комплекс військово-юридичних функцій: слідчо-прокурорські (обвинувальні), судові, адвокатські (захисні), юрисконсультські. У європейських державах (Бельгії, Болгарії, Греції, Іспанії, Італії, Польщі, Португалії, Угорщині та ін.) органи військової юстиції функціонують у межах загальної юстиції (судова влада), не утворюючи окремої системи органів і не підпорядковуючись військовому командуванню.

Підготовка фахівців із військової юстиції у більшості закордонних країн здійснюється у два етапи: спочатку студенти проходять загальну підготовку в юридичних університетах для набуття рівня "бакалавр", надалі отримують відповідну спеціалізацію для продовження служби у військових підрозділах.

Основними ознаками підготовки фахівців для військової юстиції у закордонній освітній практиці є: володіння базовими знаннями з різних галузей права (конституційного, цивільного, адміністративного, кримінального та ін.); розвиток "правового" мислення майбутнього юриста (вміння аналізувати, роботи висновки, порівнювати та ін.); набуття навичок роботи з літературою та документами (законодавчою базою, судовими справами, навчальною літературою та періодикою; складання юридичних паперів); практична спрямованість підготовки (студентські конкурси із судових процесів, участь у роботі юридичних клінік, представлення інтересів і захист у суді; юридичні консультації; перемовини; посередництво).

Запровадження окремих закордонних практик і досвіду вимагає ґрунтовного дослідження з позицій доцільності та можливості отримання позитивного результату.

Ключові слова: юрист, військова юстиція, військові суди, військова поліція, військові формування, військові суди, юридична освіта, міжнародний досвід.

У провідних країнах світу накопичений великий, різноманітний і прогресивний досвід підготовки майбутніх юристів, який може бути використаний у вітчизняній освітній практиці, що зумовлює актуальність розгляду цього питання.

Реформування вищої юридичної освіти передбачає пошук і запровадження нових підходів до підготовки майбутніх фахівців цієї галузі. Важливе теоретичне та практичне значення для удосконалення має досвід професійної підготовки юристів у зарубіжних країнах. Аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що досвід підготовки юристів зарубіжних країн досліджували А. Андрощук, О. Бандурка, В. Бігун, Н. Давидова, І. Івашкевич, Н. Матвіїшин, О. Нітенко, К. Острозька, А. Петрошук, Ю. Роскопіна, Д. Суханова та ін.

Науковці пікреслюють, що національну систему підготовки юристів слід удосконалювати на основі власного історичного досвіду з урахуванням вітчизняних норм права, правової системи та досвіду реформування юридичної освіти зарубіжних країн за умов його адаптації [5; 6]. Фахівці переконані, що копіювання та запровадження системи підготовки майбутніх юристів європейських країн в Україні не може забезпечити ефективне функціонування системи правосуддя відповідно до міжнародних стандартів. Це зумовлено різними принципами організації юридичної діяльності, функціонуванням правових механізмів, пов'язано зі ставленням до правових цінностей, правовою культурою та правовим мисленням громадян.

Ми вважаємо, що урахування й адаптація зарубіжного досвіду може сприяти незалежності військових судів шляхом удосконалення процесу підготовки майбутніх юристів, зокрема з військової юстиції.

Мета статті – проаналізувати досвід підготовки юристів, зокрема для військової галузі, у провідних країнах світу у контексті запровадження окремих практик у вітчизняну юридичну освіту.

Як свідчить аналіз наукових досліджень із цієї проблеми (Н. Матвіїшин, О. Нітенко та ін.), накопичено значний досвід підготовки правників. Підготовка фахівців у юридичних університетах країн Східної та Центральної Європи орієнтована на поєднання елементів цивільної та військової юстиції та створення змішаної системи правосуддя, яка реалізується із залученням як військових, так і цивільних фахівців.

Військова юстиція функціонує як відокремлена система правосуддя з більш суворими правилами та процедурами, спрямованими на забезпечення дисципліни та боєздатності збройних сил. Як відзначають О. Лощикін, А. Шевченко [5], основу системи військової юстиції становить сукупність законодавчих актів, які регулюють правові відносини у військових формуваннях і підрозділах; забезпечують підтримання дисципліни; дозволяють здійснювати судовий розгляд справ, що стосуються правопорушень, своєних військовослужбовцями; регулюють і забезпечують правовий захист військовослужбовців.

Метою створення військової юстиції є підвищення якості правосуддя, забезпечення ефективного доступу до правосуддя, незалежність військових судів і справедливий судовий розгляд із дотриманням міжнародних стандартів прав людини.

У деяких країнах (Болгарії, Румунії, Польщі) існують власні системи військової юстиції, котрі поєднують цивільні та військові суди під час розгляду справ стосовно правопорушень військовослужбовців.

Структура військової юстиції складається з військових судів; військової прокуратури; військової поліції; військової адвокатури; юридичної служби військових формувань [8; 9], проте, як зазначає В. Вдовитченко, система військової юстиції повинна охоплювати органи досудового розслідування; орган, що здійснює нагляд за досудовим розслідуванням і підтримує обвинувачення в суді (військову прокуратуру); військові суди [2]. Важливу роль відіграють юридичні служби у військових формуваннях, які надають надають командирам допомогу із правових питань, консультують щодо положень чинного законодавства та його правильного застосування, під час підготовки наказів, захистк та представлення інтересів військової частини у суді тощо.

Органи військової юстиції є у понад 60 країнах світу (США, Канаді, Великій Британії, Данії, Швейцарії, Бельгії, Італії, Ізраїлі та ін.). У багатьох країнах органи військової юстиції включені безпосередньо до складу військових формувань (що входять у виконавчу владу) і здійснюють весь необхідний комплекс військово-юридичних функцій у військових формуваннях: слідчо-прокурорські (обвинувальні), судові, адвокатські, юристконсульські. Так, відповідно до Єдиного кодексу військової юстиції США військово-юридичні служби (військові прокурори, військові адвокати, військові судді, військові юрисконсульти) входять до складу збройних сил, комплектуються офіцерами зі спеціальною військово-юридичною підготовкою і підкоряються ієрархічній системі військового командування [8; 9].

У деяких країнах (таких як Чеська Республіка, Росія, Білорусь, Україна, Мовдова, Киргизстан) органи військової юстиції функціонують переважно у сфері загальної юстиції, не утворюючи особливої системи органів і не підпорядковуючись військовому командуванню [8].

О. Лощикін, А. Шевченко [6] вказують, що у Європі нині військові суди діють у 13 країнах (серед яких, наприклад, Бельгія, Греція, Іспанія, Італія, Туреччина, Польща, Португалія, Угорщина).

У прийнятому Постійним комітетом меморандумі була проаналізована практика Європейського суду з прав людини і зроблено висновок, що існування військових судів не суперечить сучасним тенденціям розвитку міжнародного права та сумісні з міжнародними гарантіями прав людини. Отже, доцільно враховувати досвід цих країн у відновленні діяльності військових судів в Україні [2].

Питання військового правосуддя у США регулюються Єдиним кодексом військової юстиції США, який регулює розслідування, судовий розгляд кримінальних і дисциплінарних правопорушень військовослужбовців. У США має місце найбільш повна і завершена модель військової юстиції, яка охоплює органи розслідування, військову прокуратуру, військові суди різного рівня (загальні військові суди, спеціальні військові трибунали, дисциплінарні військові суди, військово-ревізійні й апеляційні військові суди), військову адвокатуру.

Загальний військовий суд створюється на підставі письмового наказу відповідного начальника (командира), наприклад, окремої бригади (підрозділу). Військовий суддя повинний мати вищу юридичну освіту. Такий суд уповноважений розглядати всі справи про дисциплінарні правопорушення та/або злочини, вчинені військовослужбовцями, а також справи цивільних осіб, котрі перебувають на службі у Збройних силах або підлягають військовій юрисдикції на підставі умов воєнного часу. Загальний військовий суд може призначати будь-яке покарання, передбачене законом, у тому числі смертну кару та довічне ув'язнення [5].

Одним із органів військової юстиції у різних країнах світу є військова поліція (США, Канада, Велика Британія, Франція, ФРН та ін.), яка забезпечує дотримання законності та правопорядку під час військових операцій; забезпечує безпеку пересування військ під час проведення військових операцій; здійснює охорону територій та об'єктів; здійснення оперативно-розшукової діяльності; надання допомоги біженцям; в умовах військових конфліктів регулює утримання військовополонених і забезпечує їхню безпеку (збір, евакуацію, охорону тощо). Важливо підкреслити, що несуть службу у підрозділах військової поліції особи з військовою або військово-юридичною освітою.

Заснування такого органу в Україні також було би цілком логічним. Кількість військових поліцейських у Канаді становить 2 % від загального числа військовослужбовців, у США – 3–4 %, у Франції – до 10 %. У Великій Британії чисельність військово-поліцейських підрозділів – більше 5 тис. осіб, які забезпечують безпеку військовослужбовців, озброєння, військової техніки і майна як на військових об'єктах Великої Британії, так і за кордоном [7].

Італійські карабінери – це військовий підрозділ, котрий виконує як військові, так і поліцейські функції і підпорядковується Міністерству оборони. Їх залучають до охорони громадського порядку та захисту військового майна; до розслідування злочинів, пов'язаних із терористичною діяльністю; до участі у проведенні миротворчих операцій; до здійснення заходів із попередження та боротьби зі злочинами державного рівня. Підготовку співробітників для цієї структури здійснюють у 5 академічних закладах і 5 школах карабінерів, що забезпечують базову та загальновійськову підготовку за різними напрямками (управління вертольотами, здійснення рятувальних заходів, надання різних видів допомоги та ін.)

Національна жандармерія Франції виконує загальні функції (захист населення та його власності; попередження правопорушень; судові адміністративні та військові розслідування у межах повноважень; контроль осіб і транспортних засобів, що переміщуються на територію розміщення військ та ін.) та специфічні функції військової поліції (збереження державної та промислової таємниці; контроль безпеки військових об'єктів, охорона державних документів та об'єктів державного значення; забезпечення захисту охороняємих осіб; розслідування злочинів, вчинених військовослужбовцями та їх розгляд у суді ін.).

Національна жандармерія Франції має складну структуру та підпорядковується Міністерству внутрішніх справ для виконання загальних функцій. Під час реалізації специфічних (військових) функцій представники жандармерії підпорядковуються (командируються) відповідним підрозділам Міністерства оборони [1].

Розглянемо досвід функціонування інституту Військової адвокатури у Сполучених Штатах Америки. Військовий адвокат у США може працювати у будь-якому відділенні (підрозділі) Збройних Сил (армії, морської піхоти, військово-повітряних сил), проте кожний підрозділ може мати свою власну адвокатську групу (також відому як JAG). Військовослужбовець може звернутися до будь-якого офісу військової юридичної допомоги, якщо йому потрібне юридичне представництво [1].

Робота військового адвоката має спільні риси з роботою цивільного адвоката. Основною відмінністю є представництво інтересів клієнтів під юрисдикцією військових судів і права. Військовий адвокат працює виключно з військовослужбовцями та може представляти їхні інтереси у цивільних і кримінальних справах. Функції військового юриста включають: представлення та захист законних прав та інтересів військовослужбовців у суді; надання юридичних консультацій; складання та підготовка юридичних документів; підготовка клієнта до судового розгляду; консультування командирів із питань міжнародного, військового та цивільного права [2].

Підготовка фахівців із військової юстиції у більшості країн здійснюється у два етапи: спочатку студенти проходять загальну підготовку в юридичних університетах, а надалі отримують відповідну спеціалізацію.

Отже, слід звернути увагу на досвід зарубіжних країн у сфері підготовки фахівців юридичного профілю. Так, аналіз досліджень (І. Богатирьова, Н. Давидової, П. Макушева, Ю. Оборотова, Ю. Роскопіної, Д. Суханової та ін.) питань побудови освітнього процесу в університетах США свідчить про практичну спрямованість юридичної освіти з акцентом на розвиток системного й аналітичного мислення та практичних навичок: аналізувати інформацію, встановлювати зв'язки між фактами, робити висновки, бути медіаграмотним та ін.

Механізм здобуття юридичної освіти у США відрізняється від загальноприйнятого в інших країнах. Юридична освіта розглядається як певна професійно-освітня галузь, яка відповідає рівню магістратури. Тобто у США вступати на навчання за спеціальністю “Право” студенти можуть за умов наявності диплома бакалавра будь-якої спеціальності, який можна здобути під час навчання в університеті або коледжі (4 роки). Вступ на навчання до правових шкіл (Juris Doctor, термін – 3 роки) є складним, передбачає складання вступного тестового іспиту із права (LSAT) і проходження конкурсу, який є традиційно високим, у середньому 10 осіб на місце. Здобуття американської освіти у галузі права є надзвичайно престижним і дозволяє отримати роботу у корпораціях, кампаніях і державних структурах, у тому числі й військових, найвищого рівня [11].

Традиційна трирічна програма здобуття освіти в американських правничих школах передбачає вивчення профільних (обов'язкових) предметів на першому курсі (право власності, конституційне право, юридична деонтологія, юридична документація тощо) та вибіркових – на наступних, котрі мають на меті не лише “викласти” знання матеріального та процесуального права, а й навчити користуватися “правничою бібліотекою” (законодавчою базою, судовою практикою, навчальною літературою та періодикою тощо) та правового мислення (“мислити як правник”) – для вирішення правових питань. З цієї метою курси викладаються з використанням методу Сократа, який широко застосовують у вивченні права. Реалізується цей метод

шляхом залучення студентів до вивчення реальних судових справ і правових питань. Студенти повинні ознайомитися зі справою та надати пояснення щодо її правового змісту. Під час обговорення цієї справи професори (викладачі права) ставлять систему запитань, що дозволяють з'ясувати хід мислення студента, а також звертають увагу на деталі та юридичні тонкощі, які залишилися поза увагою студента. Сутність такого підходу у навчанні полягає у тому, що студент сам пояснює логіку доказу і переконливо відстоює винесене судове рішення по цій справі.

До існування вказаної системи підготовки юристів у правничих школах існувала практика так званого "учнівства" (apprenticeship). Вона передбачала вивчення права під наставництвом практикуючого правника, котрий виявив бажання поділитися знаннями, досвідом і літературою в обмін на допомогу "студента". У США дотепер деякі штати визнають цю форму юридичної підготовки, яка є допоміжною. Правничі школи на початку виникнення були переважно незалежними і не мали єдиних уніфікованих правил вступу на навчання (окрім оплати за навчання). Запровадження вимог щодо здобуття права на юридичну практику (зокрема складання правничого кваліфікаційного іспиту) зумовило необхідність систематизованої підготовки правників. У середині XIX століття "Право" набуло статусу академічної дисципліни, на підставі чого правничі школи набули тієї форми, в якій існують натеper, – форми професійних навчальних закладів. Незмінним залишається підхід до навчання – не стільки здобуття базових правових знань, як оволодіння вміннями аналітичним мислення й обґрунтованого викладу своєї думки у письмовій формі [11].

Перелік кращих шкіл права США тривалий час залишається стабільним. До нього входять правничі школи Єльського, Стенфордського, Колумбійського, Нью-Йоркського, Чикагського, Каліфорнійського (Берклі), Пенсільванського, Вірджинського та інших університетів [1].

Для того, щоб здобути професію військового юриста, необхідно мати юридичну освіту у будь-якій юридичній школі (Juris Doctor) і пройти навчання на курсах фахівців військово-юридичної служби, яке здійснюється у військово-юридичних закладах відповідного військового спрямування. Наприклад, у школі військових юристів Сухопутних військ (Шарлотсвіл, Вірджинія), юридичному інституті ВМС США (Ньюпорт, Род-Айленд), військово-повітряній школі юстиції (авіабаза Максвелл, Алабама).

У військово-юридичних закладах США передбачено правове навчання для військових, які не мають юридичної освіти у вигляді спеціалізованих програм навчання: 1) програми, призначені для старшого офіцерського складу, орієнтовані на реалізацію повноважень накладати певні дисциплінарні стягнення, представляти особовий склад до звільнення, скликати військові суди та ін.; 2) програми для офіцерів пропонують навчання у Юридичному інституті ВМС протягом 4 тижнів і орієнтовані на можливість отримати правові знання для надання консультацій командуванню із правових питань; 3) програми для рядового і сержантського складу (тривалість – до 9 тижнів), спрямовані на правове навчання з питань виконання адміністративно-правових обов'язків (інструктори із застосування зброї, підготовка юридичної документації, технічні серетарі тощо) [5].

Цікавим також є досвід підготовки юристів у Великій Британії. Юридична освіта у Великій Британії має давню історію і бере початок у XII столітті, коли виникли університети Оксфорд і Кембридж та коли з'явилися перші юридичні школи, так звані інни (Inns of Court), орієнтовані на підготовку юристів-практиків. Вони становили певні професійні об'єднання юристів (колегії), до складу яких входили всі, хто в них здобував професію.

Протягом тривалого часу юридична освіта існувала у двох видах – у вигляді класичної університетської (теоретичної, загальноправової) та професійної (прикладної – навчання в іннах), що існує і дотепер. Такий підхід у навчанні юристів обґрунтовували необхідністю спеціалізованої підготовки, пов'язаної із природою англійського права, побудованого на прецедентах і звичаях. Основними недоліками навчання в іннах вважали відсутність теоретичної складової частини, а також низький рівень науковості навчання.

У кінці XIX – на початку XX століття відбулися зміни у структурі та змісті юридичної освіти. По-перше, у змісті університетських освітніх програм було збільшено частку спеціальних юридичних дисциплін.

Метою юридичної освіти є оволодіння студентом базовими знаннями з права, усвідомлення особливостей правової системи, набуття навичок застосування наявних знань і пропозицій у рішенні конкретних ситуацій і проблем.

Кожен університет мав свій перелік навчальних дисциплін, які можна умовно об'єднати у такі блоки: 1) римське право; 2) загальна теорія права; 3) публічне міжнародне право; 4) англійське право, яке поєднувало конституційне право, кримінальне право і процес, окремі галузі цивільного права, право справедливості тощо [4]. По-друге, випускники професійних шкіл (Inns of Court) стали продовжувати навчання у юридичних університетах.

Навчання в університеті завершується здобуттям ступеня бакалавра гуманітарних наук або бакалавра права (назва ступеня залежить від університету). Наявність ступеня бакалавра дає можливість підвищити академічний або професійний статус, наприклад, продовжити навчання в інні та здобути статус "адвоката". Отже, юридична освіта Великої Британії успішно поєднує загальноправову та спеціалізовану підготовку, що надає їй практичного характеру.

Військово-юридична практика у цій країні також має давню історію. У 1698 році було прийнято "Акт про заколот" (Mutiny Act), більше відомий як "Біль про права". Цим документом було передбачено кримінальні

покарання за військові злочини та злочини проти військової служби, а також визначено юридичну процедуру розгляду таких справ, яка відрізнялася від цивільної процедури, проте передбачала залучення військових суддів і військового прокурора. Із часів прийняття “Акту про заколот” військово та юридичне законодавство удосконалювалося, на підставі чого успішно діє система військової юстиції з урахуванням прийнятого у 2006 році Закону про Збройні сили Великої Британії.

Система військової юстиції Великої Британії передбачає діяльність військових (військово-польових) судів, розгорнутої Служби військових прокурорів (Service Prosecuting Authority) зі статусом військовослужбовців, а також надання певних повноважень командуванню та військово-поліцейським підрозділам. Юрисдикція військових судів поширюється на всі категорії військовослужбовців, а також на цивільних осіб, які діють в інтересах Збройних Сил або є допоміжним персоналом у разі вчинення як військових, так і загальнокримінальних злочинів. Військове правосуддя здійснюється виключно із дотриманням прав людини, в інтересах суспільства та в інтересах боєздатності Збройних Сил Великої Британії [2].

У 1740 році у Німеччині Пруським королем Фрідріхом Великим був заснований Корпус Фельдгера, який має 275-річні традиції. Перший сучасний підрозділ Фельдгер був створений у жовтні 1955 року, коли був підписаний законопроект про створення Бундесвера.

Фельдгер – це військова поліція Федеральних збройних сил Німеччини, яка відповідає за діяльність всіх служб військового призначення – армію, військово-повітряні сили та флот. Натепер “столицею” Фельдгера є Ганновер, де розташовані німецьке командування військової поліції, а також Школа військової поліції та штаб-квартира Бундесвера. Три полки Фельдгера із загальною кількістю 24 роти розташовані у різних регіонах Німеччини. Обов'язки військової поліції у мирний час виконують 34 відділення військової поліції, які підтримують дисципліну у військових формуваннях, охороняють військові об'єкти, забезпечують безпеку транспортних перевезень тощо [11].

Висновки. Отже, ми розглянули певні аспекти міжнародного досвіду юридичної освіти та військової юстиції, що, на нашу думку, сприятиме більш активному впровадженню в юридичну практику відповідних зарубіжних напрацювань. Водночас вважаємо, що запровадження навіть окремих закордонних практик вимагає ґрунтовного дослідження їх можливого впливу на правову систему України загалом.

Використана література:

1. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі. Київ : Юстиніан, 2006. 272 с.
2. Військова прокуратура і система військової юстиції: на шляху реформ: URL: <https://www.ukrainepravo.com/scientific-thought/naukova-dumka/viyskova-prokuratura-i-systema-viyskovoyi-yustytitsiyi-na-shlyakhu-reform/>
3. Захаров В. В., Ильина Т. Н. Юридическое образование в Великобритании: традиции и перспективы развития. *Auditorium: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskoe-obrazovanie-v-velikobritanii-traditsii-i-perspektivy-razvitiya/viewer>
4. Курило Н. В. Военно-юридическое образование в США. URL: <http://voenprav.ru/doc-1638-2.htm>
5. Лоцихін О. М., Шевченко А. Є. Роль військових судів в реформуванні судової системи сучасної України. *Право.ua*. 2015. № 3. С. 5–11.
6. Матвіїшин Н. І. Міжнародний досвід юридичної освіти і його використання у професійній підготовці студентів-юристів. *Актуальні проблеми держави і права*. 2009. № 46. С. 400–408.
7. Нітенко О. В. Деякі аспекти підготовки фахівців із права в університетах Європейського простору вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 1. С. 98–104.
8. Толкаченко А. А. Военная юстиция. URL: <http://knowledge.su/v/voennaya-yustitsiya>.
9. Шишкін В. Військові суди через призму правової держави. *Право України*. 2004. № 4. С. 107–110.
10. Юридическое образование в США. URL: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-usa/920-obuchenie-v-sfere-prava-v-ssha.html>
11. German Military Police. URL: <http://home.mweb.co.za/re/redcap/germany.htm>

References:

1. Bihun V. S. Yurydychna profesiia ta osvita. Dosvid SSHA u porivnialnii perspektivi [Legal profession and education. The US experience in a comparative perspective]. Kyiv: Yustinian, 2006. 272 s. [in Ukrainian]
2. Viiskova prokuratura i systema viiskovoi yustytitsii: na shliakhu reform: [Military Prosecutor's Office and the system of military justice: on the path of reforms] URL: <https://www.ukrainepravo.com/scientific-thought/naukova-dumka/viyskova-prokuratura-i-systema-viyskovoyi-yustytitsiyi-na-shlyakhu-reform/> (data zvernennia: 27.10.2021) [in Ukrainian]
3. Zaharov V. V., Ilyina T. N. Yuridicheskoe obrazovanie v Velikobritanii: traditsii i perspektivy razvitiya. *Auditorium: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. № 2. [Legal education in the UK: traditions and development prospects] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskoe-obrazovanie-v-velikobritanii-traditsii-i-perspektivy-razvitiya/viewer> (data zvernennia: 27.10.2021) [in Russian]
4. Kurilo N. V. Voенно-юридическое образование в США. [Military legal education in the United States]. URL: <http://voenprav.ru/doc-1638-2.htm> [in Russian]
5. Loshchykhin O. M., Shevchenko A. Ye. Rol viiskovykh sudiv v reformuvanni sudovoi systemy suchasnoi Ukrainy [The role of military courts in reforming the judicial system of modern Ukraine]. *Pravo.ua*. 2015. № 3. S. 5–11 [in Ukrainian]
6. Matviishyn N. I. Mizhnarodnyi dosvid yurydychnoi osvity i yoho vykorystannia u profesiinii pidhotovtsi studentiv-yurystiv [International experience of legal education and its use in the training of law students]. *Aktualni problemy derzhavy i prava*. 2009. № 46. S. 400–408 [in Ukrainian]
7. Nitenko O. V. Deaki aspekty pidhotovky fakhivtsiv iz prava v universytetakh Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity [Some aspects of the training of legal professionals in the universities of the European Higher Education Area] *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy*. 2015. № 1. S. 98–104 [in Ukrainian]

8. Tolkachenko A. A. Voennaya yustitsiya [Military justice]. URL: <http://knowledge.su/v/voennaya-yustitsiya> (data zvernennia: 29.10.2021).
9. Shyshkin V. Viiskovi sudy cherez pryzmu pravovoi derzhavy [Military courts through the prism of the rule of law]. Pravo Ukrainy. 2004. № 4. S. 107–110. [in Ukrainian]
10. Yuridicheskoe obrazovanie v SShA [Legal education in the USA]. URL: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-usa/920-obuchenie-v-sfere-prava-v-ssha.html>. (data zvernennia: 29.10.2021) [in Russian]
11. German Military Police. URL : <http://home.mweb.co.za/re/redcap/germany.htm> (data zvernennia: 29.10.2021)

Petruk O. V. International practice of training lawyers military branch

The article is devoted to the problem of training lawyers for the military industry. The purpose of the article is to study the experience of training lawyers, in particular, for the military industry, in the leading countries of the world in the context of introducing certain practices into domestic legal education in order to reform it.

The article examines the concept of “military justice” and the structure of military justice as part of the military organization of the country (military courts; military prosecutor’s office; military police; military advocacy; legal service of military formations).

It has been established that in states belonging to the Anglo-Saxon system of law (Great Britain, the United States), all bodies of military justice are included directly in military formations and carry out the entire range of military-legal functions in military formations and units: investigative and prosecutorial (accusatory), judicial, lawyers (protective), legal consul. In European states (Belgium, Bulgaria, Greece, Spain, Italy, the Netherlands, Poland, Portugal, Hungary, etc.) Military justice bodies functionate mainly in the field of general justice (judicial power), without forming a special system of bodies and not being subordinate to the military command.

Training of specialists in the military justice in most foreign countries is carried out in two stages: first students pass general training at law universities to obtain a bachelor’s level, and later on, they receive a corresponding specialization to continue serving in military units.

The main features of training specialists for military justice in foreign educational practice are: possession of basic knowledge in various branches of law (constitutional, civil, administrative, criminal, etc.). Acquisition of skills in working with literature and documents (legislative framework, court cases, educational literature and periodicals, drafting legal papers); practical orientation of training (student competitions from litigation, participation in the work of legal clinics, defense in court; interview with a client/communication skills; negotiations; mediation).

The introduction of certain foreign practices and experience requires thorough research from the standpoint of expediency and the possibility of obtaining a positive result.

Key words: lawyer, military justice, military courts, military police, military formations, military courts, legal education, international experience.

УДК 378.093.5:81'243]:[37.018.43:004]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.28>

Пінчук Л. М.

ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ “BLENDED LEARNING” У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Розглянуто особливості освітньої технології змішаного навчання (англ. Blended Learning); розкрито сутність технології, яка полягає в інтеграції аудиторної та дистанційної форми навчання у рамках особистісно-діяльнісного підходу; виділено основні моделі функціонування освітньої технології змішаного навчання. Зазначено, що використання технології змішаного навчання є особливо доречним у період пандемії ковід-19, коли заклади освіти були змушені перейти на дистанційну форму навчання на певний період часу, тобто мали побудувати навчальний процес, комбінуючи аудиторну і дистанційну форми навчання.

Наголошено на ефективності застосування освітньої технології Blended Learning у процесі навчання іноземних мов; наведено приклади використання ігрових і тестових завдань, які кожен викладач може створити на спеціальних навчальних онлайн-платформах Quizlet і Moodle з метою формування іншомовної (лексичної, граматичної, фонетичної) компетенції, а також для перевірки рівня сформованості мовленнєвих навичок і умінь.

Виокремлено проблеми та труднощі, які можуть виникнути у процесі застосування освітньої технології Blended Learning, пов’язані насамперед із недостатньою осначеністю сучасною комп’ютерною технікою деяких закладів освіти, нестійким інтернет-покриттям і відсутністю доступної тарифної політики. Часто перешкодою для впровадження цього підходу стає низький рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями співробітниками закладів освіти, небажання деяких викладачів докласти зусилля і витратити час на створення методичних розробок, поповнення колекції тематичних відеоматеріалів, ігрових завдань і онлайн-тестів.

Зроблено висновок про подальші перспективи впровадження змішаних форм навчання у освітній процес за умов подолання виявлених перешкод.

Ключові слова: освітня технологія, особистісно-діяльнісний підхід, змішане навчання, аудиторне і дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

Забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців є пріоритетним завданням вищої школи. У програмному документі Міністерства освіти і науки України “Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки” йдеться про те, що вищу школу очікують певні зміни у підходах до навчання, що пов’язано “зі зміною фокусу з викладання, передачі (транслявання) знань на активну участь студента у процесі. Функція викладача у майбутньому – здебільшого у створенні середовища для навчання та керування. Водночас викладач має і сам постійно підтримувати свої знання та навички в актуальному стані. У формах навчання переважатимуть змішані, із широким застосуванням цифрових технологій” [7].

Освітня технологія змішаного навчання (англ. *Blended Learning*), яка відповідає основним принципам особистісно-діяльнісного підходу, якнайкраще відповідає заявленій меті.

Мета статті – розглянути особливості використання освітньої технології *Blended Learning*, виявити перспективи її подальшого впровадження в освітній процес у вищій школі.

Упродовж останніх років багато науковців досліджують розвиток сучасних освітніх технологій, зокрема особливості особистісно-діяльнісного підходу. В Україні та за її межами добре відомі наукові доробки І.Д. Бега, О.Б. Бігич, М.М. Волошинової, М.С. Глазунова, А.О. Нісімчука, О.С. Падалки, О.М. Пехоти, С.І. Подмазіна, І.Ф. Прокопенка, В.В. Серікова, В.Т. Шпака, І.С. Якиманської та ін. На думку вчених, особистісно-діяльнісний підхід передбачає опору на принципи диференціації й індивідуалізації навчання, вимагає врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів, їхніх здібностей, інтересів і потреб, а сам студент виступає як активний, творчий суб’єкт навчальної діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає більшу самостійність студентів у виборі навчальних курсів, визначенні прийомів роботи, які є для них більш привабливими. Врахування соціокультурних особливостей студентів, їхнього емоційного стану, стилю життя і морально-етичних цінностей мотивують студентів до навчання і сприяють покращенню навчальних результатів. У процесі навчання за особистісно-діяльнісним підходом між викладачем і студентами встановлюються взаємини співробітництва і взаємоповаги, що є важливим чинником створення комфортного навчального середовища [6, с. 47].

Особливої ваги набуває особистісно-діяльнісний підхід у процесі навчання іноземної мови, яке будується за моделлю комунікації, тобто максимально наближене до реального спілкування. Сутність цього підходу співвіднесена з ідеями активного, свідомого, творчого ставлення студентів до процесу вивчення іноземної мови у доброзичливій комфортній атмосфері співробітництва і полягає в тому, що головним суб’єктом навчальної діяльності є студент як особистість, у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції вивчаються не абстрактні теми, а саме ті, що відповідають інтересам і потребам молодих людей. Головною практичною метою вивчення іноземної мови за цим підходом є не заучування великої кількості лексичних одиниць і знання граматичних правил, а здатність використовувати їх у іншомовному спілкуванні відповідно до комунікативної ситуації [1, с. 129].

Якщо процес оволодіння іноземною мовою орієнтується на особистість студента, його потреби та мотиви, то і сам студент повинен усвідомлювати і будувати індивідуальну стратегію розвитку, успішність якої залежить насамперед від його власних зусиль. Викладачі та студенти виступають як рівноправні партнери у спілкуванні. Студенти навчаються висловлювати свою думку за темами мовленнєвих ситуацій, погоджуватися або заперечувати думкам мовленнєвих партнерів, використовуючи мовленнєві кліше, обговорювати дійсно важливі та цікаві для них теми, що підвищує мотивацію до процесу навчання загалом і до поглибленого вивчення іноземної мови зокрема.

На думку О.Б. Бігич, завданням сучасної мовної освіти має бути формування мовної особистості, тобто людини, котра здатна брати участь у міжкультурній комунікації. Це означає готовність студентів до сприйняття соціокультурного розмаїття у межах діалогу культур, бажання вивчати історію, культуру, традицій іншомовних країн [2, с. 35].

Отже, головною метою вивчення іноземної мови в рамках особистісно-діяльнісного підходу є всебічний розвиток особистості студента, створення умов для його особистісного розвитку, формування його комунікативної компетентності, яка передбачає оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності як засобами міжкультурної комунікації.

Освітня сфера сьогодення зазнає суттєвих змін, спричинених насамперед пандемією ковід-19. Цей процес зумовлює використання таких освітніх технологій, які якнайбільше відповідають сучасним вимогам забезпечення якості освітньої діяльності. Дистанційне навчання – одна із тих форм отримання освіти, котру можуть запропонувати заклади освіти у період пандемії, коли необхідно максимально дотримуватися вимог обмеження контактів між людьми.

Дистанційне навчання передбачає віддаленість суб’єктів навчання, котрі взаємодіють за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання має свою специфіку, яка полягає у змінній функціональній спрямованості педагогічної діяльності, характеру взаємодії суб’єктів навчання, змісту навчальної діяльності, а саме планування, подання навчального матеріалу, організації системи контролю й оцінювання знань [4, с. 170].

Складність періоду переходу на дистанційну форму навчання зумовлена багатьма чинниками і технічного (подекуди невисоким рівнем оснащення навчальних закладів сучасною комп’ютерною технікою,

обмеженими можливостями доступу до мережі Інтернет), і психологічного характеру (відсутністю живого спілкування, ізолюваністю, неготовністю деяких студентів і викладачів змінювати звичний режим роботи).

На нашу думку, більш ефективною формою навчальної діяльності в особливих умовах є технологія змішаних форм роботи, тобто інтеграція аудиторної та дистанційної роботи.

Технологія *Blended Learning*, або змішане навчання – це освітня технологія, яка поєднує дистанційне навчання (*Distance Learning*), навчання в аудиторії (*Face-To-Face Learning*) і навчання через Інтернет (*Online Learning*) за допомогою так званих *Computer-Mediated Activities*, коли медіатором освітньої діяльності виступають комп'ютери, мобільні девайси, спеціально розроблені навчальні програми, платформи, ресурси. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп і способи вивчення матеріалу. Змішане навчання дозволяє застосовувати і традиційні методики, і сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Фактично технологія *Blended Learning* існувала вже у 60-х роках XX століття. Змішане навчання передбачало мікс освіти *Face-to-Face* та освіти з використанням цифрових медіа.

Виділяють декілька моделей технології *Blended Learning*:

– *Face-to-Face Model* – технологія, за якою переважає аудиторна робота з використанням онлайн-навчання як допоміжного засобу навчання.

– *Rotation Model* – технологія, за якою відбувається ротація розкладу традиційного очного навчання в аудиторії та самостійного онлайн-навчання в особистому режимі (наприклад, через Інтернет за планом посилення, складеним викладачем).

– *Flex Model* – технологія, за якою студентами для навчання використовується здебільшого онлайн-платформа; викладач проводить онлайн-консультування.

– *Online Lab* – технологія, за якою студентами для навчання використовується переважно онлайн-платформа; відбувається таке навчання під наглядом викладача.

– *Self-Blend Model* – технологія, за якою студент самостійно вирішує, які з традиційних навчальних курсів необхідно доповнити онлайн-заняттями.

– *Online Driver Model* – технологія, за якою навчання відбувається в онлайн-режимі через спеціально створену навчальну платформу; з викладачем існує віддалений контакт, опціонально можуть бути додані перевірені очні заняття і зустрічі з викладачем або ментором.

Одним із головних принципів змішаного навчання є послідовність навчальних дій: на першому етапі студенти самостійно опрацюють навчальний матеріал; на другому – отримують теоретичні знання від викладача; на третьому – застосовують теоретичні знання у практичній діяльності. Багато в чому цей принцип перетинається з технологією навчання “Перевернутий клас (англ. *Flipped Classroom*)”, за якою основне засвоєння нового матеріалу студентами відбувається вдома, а час аудиторної роботи виділяється на виконання практичних завдань, різноманітних вправ, проведення навчальних досліджень, індивідуальні консультації викладача тощо. Завдяки сучасним інструментам дистанційного навчання викладачі мають можливість створювати базу навчально-методичних матеріалів, де представлені відеолекції, відеоуроки, електронні підручники, посилання на сайти з онлайн-тестування [9].

Основне завдання викладача – змістовно і логічно презентувати навчальний курс і розподілити матеріал для аудиторної та дистанційної роботи. Необхідно вирішити, які теми краще вивчити в аудиторії, а які можна запропонувати студентам для самостійного опрацювання; які завдання підходять для індивідуальних занять, а які – для групової роботи над проектом. Передбачається, що базовий курс викладається на аудиторних заняттях, а розширений і поглиблений засвоюється у процесі дистанційного навчання. Важливо, щоб заняття *Face-To-Face* проходили у форматах захисту проектів, презентації або дискусії між студентами та викладачем. Дистанційний блок повинен містити інформацію про проекти для роботи у групі, творчі, лабораторні та практичні завдання, довідкові матеріали і посилання на додаткові матеріали у мережі Інтернет, проміжні та перевірені тести, а також завдання різного рівня складності для диференційованого навчання. Перевірка знань повинна проводитися і онлайн, і в аудиторії.

Застосування освітньої технології *Blended Learning* особливо ефективно у навчанні іноземних мов. Засоби змішаного навчання забезпечують формування усіх видів мовної (лексичної, фонетичної, граматичної) і мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формі.

Для організації дистанційного навчання існує багато популярних онлайн-платформ: *Google Meet*, *Google Classroom*, *WebEx*, *Skype*, *Discord*, *Moodle* та ін. На наш погляд, одним із найбільш пристосованих сервісів для онлайн-навчання є онлайн-платформа *Zoom*. Її переваги оцінили і викладачі, і студенти, адже вона зручна у користуванні, дозволяє проводити онлайн-заняття й онлайн-лекції (за участю до 100 користувачів) з відео-презентаціями високої якості. Переваги цього сервісу полягають у можливості демонстрації навчального матеріалу на робочому столі, коли викладач може демонструвати студентам матеріали зі свого комп'ютера. Режим “*Whiteboard*” дозволяє малювати, підкреслювати, маркувати важливі тези, писати текст за темою заняття. Функція запису дає змогу записувати онлайн-лекції та практичні заняття, щоб студенти, за потреби, могли їх переглядати.

Під час онлайн-занять доцільно використовувати сайти з інтерактивними ігровими та тестовими завданнями, наприклад, сервіс *Quizlet*, який дозволяє створювати інтерактивні картки з метою презентації, семантизації й активізації у мовленні лексичних одиниць і граматичних структур, що вивчаються. У цьому сервісі

викладач має можливість створювати власні тематичні курси (модулі), редагувати наявні модулі під свої завдання. *Quizlet* має шість режимів роботи з картками, які дозволяють ефективно вивчати лексичні одиниці та граматичні структури з використанням візуальної, текстової та звукової опори.

Доцільно дотримуватися певної послідовності дій під час роботи з інтерактивними картками.

На ознайомлювальному етапі студентам пропонуються лексичні картки, спрямовані на семантизацію й вивчення лексики за темою заняття. На цьому етапі можна використовувати декілька функцій сервісу *Quizlet*: вивчати картки поступово і послідовно; перегортати з однієї сторони, де написано слово/словосполучення іноземною мовою, на іншу сторону, де є його тлумачення; перемішувати слова; прослухати звучання слова/словосполучення іноземною мовою.

На основному етапі доцільно використовувати режим “заучування”, коли програма сама контролює, які слова вже добре засвоєні, і пропонує повторити ті картки зі словами, у яких були допущені помилки.

На етапі контролю студентам пропонується режим “тест”, у якому містяться чотири типи завдань: запитання, що потребують письмової відповіді; завдання для підбору правильної відповіді; запитання з вибором однієї правильної відповіді; завдання з відповіддю “правильно/неправильно”. Після виконання традиційних тестових завдань студенти переходять у режим інтерактивної гри “Врятуй Землю від астероїдів”: поки летить “астероїд”, студент має встигнути вписати слово у відповідне поле. У цій грі можна вибрати легкий, середній чи високий рівень, від якого залежить швидкість “падіння” астероїдів. Якщо студент не встигає вписати слово або пише його з помилкою, гра зупиняється і на екрані студент бачить правильну відповідь, що дозволяє йому ще раз повторити матеріал, який вивчається. Виконання таких завдань на етапі активізації лексики сприймається студентами саме як цікава інтерактивна гра, а не як контрольна перевірка знань [8].

Велика кількість цікавих ігрових, тестових, інтерактивних завдань із навчання усіх видів мовленнєвої діяльності представлена на багатьох інших навчальних онлайн-ресурсах. Привнесення ігрових елементів у процес навчання іноземної мови, використання інтерактивних завдань і тестів мотивують студентів до навчання, урізноманітнюють навчальні заняття, сприяють ефективності процесу вивчення іноземної мови, адже сучасне студентство не уявляє свого життя без комп’ютерних та інтернет-технологій. Викладачі та студенти мають усі можливості використовувати широкий арсенал засобів інтерактивного навчання для досягнення спільної мети – ефективності та результативності процесу формування іншомовної комунікативної компетенції.

Використання освітньої технології *Blended Learning* може стикатися з певними проблемами і труднощами, пов’язаними насамперед із недостатньою оснащеністю сучасною комп’ютерною технікою деяких закладів освіти, нестійким інтернет-покриттям і відсутністю доступної тарифної політики. Часто перешкодою для впровадження цього підходу стає низький рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями співробітниками навчальних закладів, небажання деяких викладачів докладати зусилля і витратити час на створення методичних розробок, поповнення колекції тематичних відеоматеріалів, ігрових завдань і онлайн-тестів.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що освітня технологія *Blended Learning* не передбачає радикальної відмови від традиційного навчання, але органічно доповнює його, актуалізуючи освітній процес. Змішане навчання стає тим підходом, який можна застосовувати “тут і зараз”, що особливо актуально у реаліях надскладної поточної ситуації, пов’язаної з роботою закладів освіти у період пандемії.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних освітніх технологій не тільки надає студентам нові можливості для професійного зростання, але й має неабиякий вплив на формування особистісних якостей сучасної молоді людини. Сучасні освітні технології мають формувати і розвивати у студентів уміння учинитися, знаходити та переосмислювати інформацію, швидко знаходити відповіді на поставлені запитання, шляхи вирішення проблем. У такому освітньому просторі змінюється й особистість студента, його ставлення до навчання. Ситуація на ринку праці вимагає від молоді не тільки сформованості навичок і умінь, необхідних для майбутньої професії, але й розвитку таких особистісних якостей, як відповідальність, креативність, мобільність, гнучкість, уміння працювати у команді – все те, що дозволить молодій людині бути успішною і щасливою на обраному шляху.

Використана література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої ; передм. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Педагогіка : підручник / за ред. І. Ф. Прокопенка ; передм. І. Ф. Прокопенка. Харків : Фоліо, 2015. 572 с.
5. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. Харків : Колегіум, 2006. 224 с.
6. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень : колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та ін. ; за заг. ред. О. Б. Бігич ; передм. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2014. 148 с.

7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 20.09.2021)
8. Speakout Intermediate Flashcards. URL: <https://quizlet.com/584048134/speakout-inter-unit-3-flash-cards/> (дата звернення: 22.08.2021)
9. Interactive Teaching Strategies for Remote Learning in the Interactive Classroom. URL: <https://www.teachthought.com/technology/teaching-strategies-for-online-learning/> (дата звернення: 12.09.2021)

References:

1. Azimov E. G. (2009) *Novyyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyikam)* [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moskva: IKAR. 448 s. [in Russian]
2. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk* (2013) [Methodology of studies of foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook] / O. B. Bigych, N. F. Borysko, G. E. Boretska ta in.; za zag.red. S. Yu. Nikolaievoi; peredm. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv: Lenvit. 590 s. [in Ukrainian]
3. Dychkivska I. M. (2004) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav. 352 s. [in Ukrainian]
4. *Pedahohika: pidruchnyk* (2015) [Pedagogics: a textbook] / kol. avtoriv; za red. I. F. Prokopenka; peredm. I. F. Prokopenka. Kharkiv: Folio. 572 s. [in Ukrainian]
5. Prokopenko I. F., Yevdokymov V. I. (2006) *Pedahohichni tekhnolohii* [Pedagogical technologies]. Kharkiv: Kolehium. 224 s. [in Ukrainian]
6. *Suchasnyi student u konteksti osobystisno-diiialnisnoho pidkholu: za rezultatamy naukovy-metodychnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia* (2014) [Modern student in the context of the learner-language approach: on results of scientific-methodical research: collective monograph] / O. B. Bihych, M. M. Voloshynova, M. S. Hlazunov ta in.; za zah. red. O. B. Bihych; peredm. O. B. Bihych. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. 148 s. [in Ukrainian]
7. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky* [Strategy of development of high education in Ukraine for 2021–2031]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 20.09.2021)
8. Speakout Intermediate Flashcards. URL: <https://quizlet.com/584048134/speakout-inter-unit-3-flash-cards/> (дата звернення: 22.08.2021)
9. Interactive Teaching Strategies for Remote Learning in the Interactive Classroom. URL: <https://www.teachthought.com/technology/teaching-strategies-for-online-learning/> (дата звернення: 12.09.2021)

Pinchuk L. M. Educational technology ‘Blended Learning’ in the context of learner-centred approach

The article deals with the features of the educational technology of mixed education (Blended Learning); the essence of technology, which integrates the auditorium and distance learning forms in the context of learner-centred approach, is revealed. The main models of functioning of educational technology of mixed education are highlighted. It is noted that the use of mixed learning technology is particularly appropriate in the period of covid-19 pandemic, when educational institutions were forced to switch to a distance learning form for a certain period of time, that is, they had to build an educational process, combining the auditorium and distance learning forms.

It is emphasized that the effectiveness of Blended Learning educational technology is especially clear in the process of learning foreign languages; examples of using game-oriented and test tasks, which each teacher can create at special training online platforms Quizlet and Moodle in order to form a foreign-language (lexical, grammatical, phonetic) competence are presented.

The problems and difficulties that may occur in the process of implementation Blended Learning educational technology are mentioned. Some educational institutions are insufficiently equipped with the modern computer techniques, Internet coverage in some areas is unstable and there is lack of available tariff policy. Often, an obstacle to the application of this approach is the low level of knowledge of communicative technologies of teachers in educational institutions, the reluctance of some teachers to make efforts and spend time for creating methodological tools, replenishing the collection of thematic video materials, game-oriented tasks and online tests.

It is concluded that there are great further prospects for the implementation of mixed forms of studying in the educational process as long as the obstacles that were revealed can be overcome.

Key words: *educational technology, personal-activity approach, mixed education, auditorium and distance learning, information and communication technologies.*

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.29>

Поліщук Н. В.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (СФЕРА ОБСЛУГОВУВАННЯ (ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА, ТУРИЗМ)) У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано сучасний стан підготовки фахівців сфери обслуговування в умовах перебудови вищої школи у напрямку переорієнтації в підготовці фахівців до здатності усвідомлювати та навчатися протягом життя, змінювати професію відповідно до зміни соціальних і політичних умов, жити і працювати в умовах демократії та ринкових відносин. На основі аналізу наукових досліджень вчених визначено, що у підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування (готельно-ресторанна справа та туризм) у закладах вищої освіти потрібно орієнтуватися на компетентності, які вимагають власники підприємств індустрії гостинності, крім того, така підготовка має передбачати ще і здатність до педагогічної, інноваційної та наукової діяльності та неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя. Встановлено, що освітній процес за цією спеціальністю має базуватися на гуманістичній складовій частині, сприяти розкриттю творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, налаштовувати на постійний професійний розвиток особистості в умовах неперервної освіти, готувати соціально мобільних, конкурентоспроможних, висококваліфікованих фахівців, спрямовувати здобувача освіти до успішної соціалізації у швидкозмінних ринкових умовах і формувати власну кар'єру та концепцію життєвого успіху. З'ясовано мету та принципи професійної підготовки фахівців сфери обслуговування у закладах вищої освіти, які мають формуватися в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища та сприяти формуванню загальних і фахових компетентностей для успішного здійснення професійної (економічної, сервісно-виробничої, виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, проєктної) діяльності у сфері обслуговування. Проведене дослідження зовнішнього та внутрішнього середовища для реалізації програми “Професійна освіта (Сфера обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм))” дозволило виявити сильні та слабкі сторони її реалізації, можливості й загрози та з'ясувати перспективи її розвитку.

Ключові слова: професійна освіта, підготовка, фахівець, сфера обслуговування, готельно-ресторанна справа, туризм, компетентності.

У ХХІ столітті зі всіма його природно-цивілізаційними, глобально-соціальними, політичними, технічними і технологічними та науковими проблемами все ж відбувається пошук нового в освіті відповідно до тенденцій розвитку суспільства, проте модернізація в освітній системі наштовхується на труднощі та часто не встигає за змінами в економіці, науці, техніці, технології, культурі, у соціальних відносинах і суспільній свідомості. Відповідно до цього великого значення набуває навчання протягом усього життя, перекваліфікація, зміна професійної діяльності (наприклад, внаслідок втрати робочого місця, зникнення професії, незадоволеність результатами своєї діяльності та, як наслідок, самоосвіта та самовдосконалення), щоб відповідати викликам сучасного прогресу та протидіяти руйнівним природно-цивілізаційним змінам, щоб не втратити соціальний та економічний статус, щоб не втратити себе як особистості – результат універсальної форми освітньої діяльності й інституційної системи самоствердження молоді особистості.

В. П. Андрущенко вважає, що освіта має відповідати викликам епохи, сприяти відродженню національної культури, забезпечувати конкурентоспроможне входження України у європейський і світовий освітній і культурний простір [1, с. 75]. На думку автора, перебудова вищої школи йде у напрямку переорієнтації у підготовці фахівців, здатних жити і працювати в умовах демократії та ринкових відносин, що реалізується за такими головними пріоритетами, як: доскональне освоєння спеціальності; оволодіння комп'ютером (інформаційно-комунікаційними технологіями – Н. П.); знання щонайменше двох-трьох іноземних мов; формування демократичного світогляду, заснованого на фундаментальних цінностях; громадянська освіта; ґрунтовне знання психології [1, с. 339–340]. Тому заклади вищої освіти дедалі більше стали здійснювати підготовку та перепідготовку фахівців/професіоналів за новими спеціальностями, такими як: “Професійна освіта (Сфера обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм))”. Сфера готельно-ресторанних і туристичних послуг тісно пов'язана між собою, а її напрями та тенденції розвитку на ринку послуг, питання економічного зростання й наукових підходів для розвитку готельно-ресторанного та туристичного бізнесу досить активно вивчаються й обговорюються у вітчизняному науковому середовищі.

Мета статті – визначити завдання, проблеми та перспективи спеціальності “Професійна освіта (Сфера обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм))”.

Валентина Бурак [2] вважає доцільним у межах дослідження аналізувати спільний досвід підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування (готельно-ресторанна справа та туристична галузь) із огляду на його міждисциплінарний характер. Автор наводить власне визначення терміна “готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до фахової діяльності”, що аналізується як результат навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, уміннями, навичками та компетентностями, які встановлюють його відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств,

ґрунтується на усвідомлених здібностях до вибраної професії, рефлексії, передбачає здатність до наукового дослідження й інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя [3, с. 128].

В. К. Федорченко переконаний, що “неперервна туристська освіта має базуватися на гуманістичній філософії та забезпечувати особистісно орієнтовану та професійно спрямовану освітньо-виховну діяльність, сприяти розкриттю творчого потенціалу суб’єктів педагогічного процесу, якісно забезпечувати туристську галузь України конкурентоспроможними фахівцями за всіма спеціальностями згідно із суспільними потребами. Результат і головна мета – підготовка фахівця, здатного до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та самореалізації упродовж життя, зорієнтованого на постійне спілкування з туристами різних культурних традицій, релігійних переконань, психічного складу” [4, с. 13].

А. В. Віндюк вважає, що постійний професійний розвиток особистості можливий лише за умови неперервності освіти, особливостями якої є: різноманіття і гнучкість використовуваних засобів, способів і організаційних форм, гуманізація і демократизація освіти, диференціація освітніх процесів за напрямом і змістом, поглиблення й розширення загальної освіти, соціальної зрілості та професійної компетентності майбутніх фахівців із готельно-курортної справи у мережі закладів освіти й у процесі самоосвіти [5].

Науковець В. Г. Бурак проводить структурно-системний аналіз процесу формування компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти й визначає її як комплекс інтегральної, загальних (“м’які” навички) та спеціальних (“тверді” фахові, предметні навички) компетентностей і здатностей здобувача освіти успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність, самостійно та цілеспрямовано підвищувати фахову компетентність, розбудовувати кар’єру та формувати власну концепцію життєвого успіху [6].

Мета підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у закладах вищої освіти полягає у забезпеченні індустрії гостинності висококваліфікованими кадрами, конкурентоспроможними, затребуваними на українських і закордонних ринках праці, на підставі реального суспільного попиту на послуги, у формуванні здібностей провадити якісну сервісну діяльність та обслуговування споживачів індустрії гостинності, що окреслюється зростаючим рівнем конкуренції у готельно-ресторанному господарстві, підвищеними вимогами споживачів до якості обслуговування, зростаючими потребами роботодавців у компетентних професіоналах, здатних надавати послуги на рівні світових стандартів, адаптуватися до умов змінного соціально-економічного середовища, оперативно та творчо вирішувати професійні завдання [7].

Принципи професійної підготовки фахівців сфери обслуговування у закладах вищої освіти можна поділити на основні групи [8]:

1) загальнодидактичні (фундаменталізації, науковості, усвідомленості та ґрунтовності знань, цілісності, неперервності, наступності, академічної свободи, міжгалузевої та трансдисциплінарної інтегративності, міжнародної інтеграції, єдності традиційного й інноваційного, креативності);

2) специфічно-професійні (професіоналізм і професійна мобільність, дуальність і практична спрямованість навчання, кар’єрне проєктування, ініціативність і свобода дій, використання форм і технологій неформального навчання, практики й інноваційних технологій, синтез технологічного знання на основі міждисциплінарності, безпека та робота з інформацією, результативність);

3) системно-особистісні (особистісний розвиток, професійний саморозвиток, цілеспрямованість і вмотивованість, соціалізація, рефлексія й есенціалізм, культуровідповідність, морально-етичний професіоналізм).

На думку Я. Андрющенко, підготовка бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу має перейти на якісно новий рівень, заклади вищої освіти мають готувати соціально-мобільних, конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців для організації сервісної та виробничо-технологічної діяльності у сфері готельного та ресторанного бізнесу, тобто висока якість освіти, зокрема завдяки вивченню іноземних мов, ґрунтовні теоретичні знання та практичні навички, засновані на світовому досвіді лідерів готельно-ресторанного бізнесу, мають формуватися в умовах англійського освітньо-цифрового мережевого середовища [9, с. 109].

М. С. Бабешко [10, с. 67–68] створив універсальну модель формування компетентностей фахівців готельно-ресторанної справи:

1) особистісні компетенції (міжособистісні навички, моральні принципи та трудова етика, професіоналізм, ініціативність, адаптивність і гнучкість, безперервне навчання, саморозвиток і самовдосконалення);

2) професійні й академічні компетенції в індустрії гостинності (робота у групах, клієнт Focus, ефективне планування й організація, творче мислення, вирішення проблем і прийняття рішень, робота з новітніми технологіями, планування та координація; використання інформації про основні принципи ведення бізнесу, тенденції в економіці; розуміння професійної документації, використання (бізнес) англійської мови для збору інформації та підготовки письмових документів, використання здобутків науково-технічного прогресу для генерації власних ідей, вміння комунікувати, критичне й аналітичне мислення, використання інформаційно-комунікаційних технологій);

3) галузеві та загальногалузеві компетентності спеціалізації “Готельно-ресторанна справа” (організація обслуговування споживачів готельних послуг, маркетинг та управління, відпочинок і рекреація (робота установ або організацій, які надають послуги для задоволення різноманітних культурних, розважальних і рекреаційних інтересів, зокрема туристичних), організація заходів і дозвілля; основоположні принципи та

поняття, моніторинг, контроль і покращення загальних послуг, забезпечення безпечного та надійного середовища для розвитку готельної індустрії, маркетинг і продаж готельно-ресторанних послуг, забезпечення якості та контроль якості (забезпечити матеріалами, процесами, послугами та продуктами, які відповідають вимогам якості й очікуванням клієнтів), доступність послуг в індустрії гостинності.

Таким чином, можна виділити основні завдання у підготовці бакалаврів професійної освіти (сфери обслуговування): формування загальних і фахових компетентностей (особистісні, професійні й академічні, галузеві та загальногалузеві – згідно з М. С. Бабешко) для успішного здійснення професійної (економічної, сервісно-виробничої, виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, проектної) діяльності у сфері обслуговування; формування та розвиток особистості фахівця рівня “бакалавр”, який здатний: вирішувати типові професійні задачі та проблеми на підприємствах, установах та організаціях сфери обслуговування; здійснювати навчально-педагогічну та науково-дослідну діяльність у закладах вищої освіти (училищах, технікумах, коледжах); бути готовим до подальшого саморозвитку і професійного зростання та навчання впродовж життя.

Розглянемо цілі, обґрунтування та перспективи спеціальності “Професійна освіта (Сфера обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм)” згідно з аналізом освітньо-професійної програми Рівненського державного гуманітарного університету [11] та Стандарту вищої освіти за спеціальністю “015 Професійна освіта (Сфера обслуговування)” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОНУ № 1460 від 21 листопада 2019 р.), за яким спеціальність 015 Професійна освіта передбачає такі цілі навчання, як: підготовка фахівців, здатних здійснювати освітню діяльність із професійної підготовки технічних фахівців, кваліфікованих робітників і працівників сфери торгівлі та послуг (відповідно до ДК 003:2010) підприємств, установ та організацій галузі/сфери відповідно до спеціалізації.

Акцент освітньо-професійної програми [11] робиться на: формування та розвиток особистості педагога професійного навчання, який здатний здійснювати навчально-педагогічну та практичну діяльність у закладах профільної середньої, професійної (професійно-технічної), позашкільної та фахової передвищої освіти та бути готовим до подальшого саморозвитку і професійного зростання та навчання впродовж життя; формування загальних і фахових компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності на підприємствах, установах та організаціях сфери обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм).

Ця програма підготовки є актуальною та має універсальний характер, адже спрямована на одночасну підготовку педагога професійного навчання та фахівця з готельно-ресторанної справи й туризму; професія затребувана на ринку праці, відповідає потребам стейкхолдерам, зацікавленим бізнес-структурам, практикуючим фахівцям; підготовка передбачає широкий вибір баз практик (навчальні професійні (професійно-технічні) заклади, готельно-ресторанні комплекси, санаторії та туристичні агентства); освітньо-професійна програма орієнтована на високий рівень soft skills; можливість залучення широкого кола як освітян (педагогів-практиків, освітніх управлінців, науковців, студентів), так і бізнесменів сфери послуг.

Звісно, для її реалізації необхідне залучення партнерів, таких як: 1) заклади професійної (професійно-технічної) освіти (надання викладачам цих закладів відповідної освіти; співпраця у науковій, навчально-методичній, матеріально-технічній сфері); 2) готельно-ресторанні комплекси, туристичні агенції та фірми (підготовка висококваліфікованих фахівців галузі; реклама, піар готельно-ресторанних комплексів і ЗВО; співпраця бізнесу й освіти, створення дуальної освіти; залучення у навчальний процес фахівців-практиків; працевлаштування); 3) обласні адміністрації, управління культури і туризму (сумісна реклама, піар; розвиток малого бізнесу, зокрема, сільського туризму; розвиток місцевої громади; створення робочих місць); 4) МОНУ (стандарты професійної освіти; нормативно-правові документи; участь у грантових проектах, наприклад, Еразмус+ (наприклад, розвиток сільського туризму)).

Щоб впровадити у життя такий освітній проєкт, необхідно створити та провести рекламу, піар спеціальності; створити потужну інформаційну платформу, сайт спеціальності, аккаунти у соцмережах тощо; навчальний процес має бути реалізований висококваліфікованими викладачами, залученими фахівцями-практиками з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних методик навчання; проведення практик із використанням дуальної освіти; забезпечення науковості у навчальному процесі та написанні кваліфікаційних робіт; тренінги (як для підготовки викладачів, так і для студентів у процесі навчання), фестивалі, семінари, онлайн-конференції для всієї команди, бенефіціарів, стейкхолдерів, залучених фахівців, здобувачів вищої освіти.

Проведене детальне дослідження зовнішнього та внутрішнього середовища реалізації (SWOT-аналіз) освітньо-професійної програми дозволило виявити сильні та слабкі сторони її реалізації, можливості та загрози, зокрема:

Сильні сторони: 1) універсальний характер програми підготовки (підготовка педагога професійного навчання та фахівця з готельно-ресторанної справи й туризму); 2) відповідність освітньо-професійних програм потребам стейкхолдерам, затребуваність професії на ринку праці; 3) наявність широкого вибору баз практик; 4) високий рівень soft skills; 5) можливість залучення широкого кола як освітян (педагоги-практики, освітні управлінці, науковці, студенти, випускники), так і бізнесменів сфери послуг.

Слабкі сторони: 1) малий набір учасників освітнього процесу, а отже, проблема з ресурсами; 2) відсутність зацікавленості викладачів у зв'язку зі скороченням ставок; неналежне створення у закладі освіти

безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування); 3) перезавантаженість викладачів додатковою роботою; 4) проблема із залученням та оплатою співробітників-сумісників, керівників і баз практик; 5) проблеми із сертифікацією програми на основі міжнародних стандартів якості.

Можливості: 1) законодавча база, наявність стандарту; участі у міжнародних проєктах, наприклад, Еразмус+; 2) престижність професії, кар'єрний ріст, навчання протягом життя; 3) співпраця з бізнесом (підготовка персоналу, матеріально-технічне забезпечення, просування кафедрального бренду й іміджу ЗВО, сумісний піар); 4) вироблення світоглядної позиції, громадянської відповідальності та формування життєвих цінностей; 5) успішне здійснення професійної (економічної, сервісно-виробничої, виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, проєктної) діяльності на підприємствах, установах та організаціях сфери обслуговування.

Загрози: 1) надмірний бюрократизм у запровадженні освітньо-професійних програм, їх акредитації; 2) наявність конкурентів, схожої освітньої програми в інших закладах вищої освіти; 3) небажання вчитися у молодого покоління, самовдосконалюватися, низький рівень мотиваційної спрямованості на досягнення успіху; відсутність державного замовлення; 4) негативні міграційні потоки, виїзд молоді за кордон як на навчання, так і на заробітки; 5) форсмажорні ситуації, карантинні обмеження у зв'язку із пандемією.

Висновки. Для успішної реалізації освітньо-професійної програми за спеціальністю “Професійна освіта (Сфера обслуговування (готельно-ресторанна справа, туризм))” і як результат – отримання педагогів професійного навчання та фахівців зі сфери обслуговування, які би були конкурентоспроможні на ринку праці як освітнього напрямку, так і готельно-ресторанної та туристичної галузі, а також особистостей із чіткою світоглядною позицією, громадянською відповідальністю та сформованими життєвими цінностями необхідно: в освітній процес активно залучати фахівців/професіоналів зі сфери обслуговування (готельно-ресторанний бізнес, туризм); передбачити підготовку/перепідготовку кадрів, які будуть проводити освітню діяльність; передбачити наявність широкого вибору баз практик (професійні (професійно-технічні) заклади освіти, готельно-ресторанні комплекси, туристичні агенції), а отже, і можливість майбутнього працевлаштування; збільшити кількість годин на вивчення іноземних мов, що дозволить підняти конкурентоспроможність випускників на ринку праці; узгодити програму з основними цілями стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)” та планами закладу вищої освіти; створити узгодженість серед співробітників (високий рівень професіоналізму, наявність відповідної освіти, стажування, публікацій, досвіду), які будуть здійснювати освітній процес; налагодити співпрацю із закладами професійної освіти й установами сфери обслуговування (готельно-ресторанні комплекси, туристичні агенції) про майбутнє працевлаштування випускників, про їхню конкурентоспроможність на ринку праці; враховувати пропозиції та зауваження стейкхолдерів, фахівців-практиків, представників бізнесу, випускників та ін.; налагодити взаємодію між готельєрами і представниками закладів вищої освіти; у процесі теоретичного та практичного навчання використовувати світові стандарти з галузі; застосовувати сучасні інформаційні й освітні технології, тренінги; здійснювати побудову індивідуальної освітньої траєкторії, неперервність і багаторівневість програм; розширити профорієнтаційну діяльність із випускниками коледжів, працівниками сфери послуг, створити потужну піар-кампанію.

Таким чином, дослідження засвідчило, що індустрія гостинності є невід'ємною складовою частиною світового ринку та життя суспільства, а враховуючи новий політичний та економічний розвиток нашої держави, прагнення бізнесу вийти на міжнародну арену, зокрема у розвитку туристичної галузі (різноманітність національних культурних пам'яток, природничо-рекреаційний потенціал, подієвий туризм, розвиток сільсько-зеленого й екологічного туризму й агросадіб, етно-тур-фести тощо), що створює умови для розвитку готельно-ресторанного бізнесу, виникає необхідність удосконалення якості підготовки кадрів, забезпечення готельно-ресторанної галузі та туристичного обслуговування фахівцями, які відповідали би міжнародним стандартам у сфері послуг.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
2. Бурак В. Г. Критерії та показники готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія “Педагогічні науки: реалії та перспективи”*. 2021. Вип. 80. Т. 1. С. 35–39. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.07>
3. Бурак В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/13532>
4. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія / за ред. Н. Г. Нічкало, В. К. Федорченко. Київ : Слово, 2004. 472 с.
5. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с.
6. Бурак В. Специфіка формування компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 106. № 2. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-32-38>
7. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20.

8. Бурак В. Г. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 47. С. 102–110. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi47.158>
9. Андрищенко Я. Організаційні засади підготовки бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2019. № 1 (22). С. 108–112.
10. Бабешко М. С. Універсальна модель професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної індустрії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53 (106). С. 63–70
11. Освітньо-професійна програма “Професійна освіта (Сфера обслуговування (Готельно-ресторанна справа))” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Рівне: РДГУ, 2021. URL: https://rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_015_po_so_hrs_2021.pdf

References:

1. Andrushchenko V. P. (2008) Rozdumy pro osvitu: Statti, narysy, intervii [Reflections on education: Articles, essays, interviews]. Kyiv: Znannia Ukrainy, 2008. 819 s. [in Ukrainian].
2. Burak V. H. (2021) Kryterii ta pokaznyky hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy do profesiinoi diialnosti [Criteria and indicators of readiness of future specialists of hotel and restaurant business for professional activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: Serii Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 80, t. 1. S. 35–39. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.07> [in Ukrainian].
3. Burak V. H. (2020) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy: definityvnyi analiz [Professional training of future specialists in hotel and restaurant business: definitive analysis]. *Pedahohichniy almanakh*. № 46. S. 124–131. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/13532> [in Ukrainian].
4. Fedorchenko V. K. (2004) Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turizmu [Theoretical and methodical bases of preparation of experts for sphere of tourism]: monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo, V. K. Fedorchenko. Kyiv: Slovo. 472 s. [in Ukrainian].
5. Vindiuk A. V. (2011) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoi spravy v umovakh stupenevoi osvity: teoriia ta metodyka [Professional training of future specialists in hotel and resort business in the conditions of higher education: theory and methods]: monohrafiia. Zaporizhzhia : KPU. 340 s [in Ukrainian].
6. Burak V. (2021) Spetsyfika formuvannya kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy u protsesi profesiinoi pidhotovky v zakladakh vyshchoi osvity [The specifics of the formation of the competence of future specialists in the hotel and restaurant business in the process of professional training in higher education institutions]. *Nova pedagogichna dumka*. Tom 106. № 2. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-32-38> [in Ukrainian].
7. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). R. 16–20.
8. Burak V. H. (2021) Pryntsyipy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy v zakladakh vyshchoi osvity [Principles of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education institutions]. *Pedahohichniy almanakh*. Vyp. 47. S. 102–110. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi47.158> [in Ukrainian].
9. Andriushchenko Ya. (2019) Orhanizatsiini zasady pidhotovky bakalavriv hotelno-restorannoho biznesu v umovakh anhlomovnoho osvitno-tsyfrovoho merezhevoho seredovyshcha [Organizational principles of preparation of bachelors of hotel and restaurant business in the conditions of the English-speaking educational and digital network environment]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu*. № 1 (22). S. 108–112. [in Ukrainian].
10. Babeshko M. S. (2017) Universalna model profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi industrii [Universal model of professional training of future specialists of the hotel and restaurant industry]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vyp. 53 (106). S. 63–70 [in Ukrainian].
11. Osvitno-profesiina prohrama “Profesiina osvita (Sfera obsluhovuvannya (Hotelno-restoranna sprava))” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-professional program “Professional education (Sphere of service (Hotel and restaurant business))” for the first (bachelor’s) level of higher education]. Rivne: RDHU, 2021. URL: https://rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_015_po_so_hrs_2021.pdf [in Ukrainian].

Polishchuk N. V. Training of specialists in the specialty “Professional education (Sphere of service (hotel and restaurant business, tourism))” in higher education institutions: tasks, problems, prospects

The article analyzes the current state of training in the field of service in the restructuring of higher education in the direction of reorientation in training professionals to the ability to realize and learn throughout life, change professions in accordance with changing social and political conditions, live and work in a democracy and market relations. Based on the analysis of scientific research, scientists have determined that the training of future professionals in the field of service (hotel and restaurant business and tourism) in higher education should focus on the competencies required by owners of hospitality industry, in addition, such training should also include the ability to pedagogical, innovative and scientific activities and continuous self-development and self-education throughout life. It is established that the educational process in this specialty should be based on the humanistic component, promote the creative potential of the pedagogical process, tune in to the continuous professional development of the individual in continuing education, train socially mobile, competitive, highly qualified professionals, direct the applicant to rapidly changing market conditions and form your own career and concept of life success. The purpose and principles of professional training of service specialists in higher education institutions, which should be formed in the English-language educational and digital network environment and promote the formation of general and professional competencies for the successful implementation of professional (economic, service-production, production-technological, organizational-management, project) activities in the field of service. The study of the external and internal environment for the implementation of the program “Professional education (Services hotel and restaurant business, tourism)” allowed to identify the strengths and weaknesses of its implementation, opportunities and threats and to clarify the prospects for its development.

Key words: professional education, training, specialist, service sphere, hotel and restaurant business, tourism, competencies.

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІЗ ФАРМАКОГНОЗІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

Розглянуто питання оптимізації навчального процесу шляхом використання новітніх підходів до читання лекцій із фармакогнозії для студентів спеціальності 226 Фармація, промислова фармація освітньо-професійного ступеня – фаховий молодший бакалавр. Показано значення й актуальність вивчення студентами навчальної дисципліни, її роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх фармацевтів.

Виявлено, що однією з основних форм навчання є лекція, яка в умовах глобалізації всесвітнього простору вимагає новітніх підходів. Технології мережевих комунікацій і хмарних серверів внесли зміни у методологію організації освітнього процесу закладів вищої освіти. Відповідно до цього обґрунтовано проблему необхідності й актуальності впровадження в освітній процес наряду із традиційними підходами до читання лекцій нових інформаційних і комунікаційних технологій на базі Internet, що перетворює студентів із пасивних слухачів на активних учасників лекційного процесу, сприяє мотивації, самовизначенню, підвищує інтерес до обраної спеціальності.

Окреслено критерії сучасності лекції з фармакогнозії. Основні із них – умотивованість всіх учасників навчального процесу та професіоналізм викладача. Показано роль викладача як провідної постаті у навчальному процесі, який повинен володіти високою теоретичною та практичною підготовкою, бути обізнаним щодо найновіших досягнень науки, доступно, науково та грамотно подати навчальний матеріал, використовуючи сучасні інноваційні технології.

Акцентовано увагу на значенні формування екологічної культури студентів під час вивчення дисципліни, розуміння бережливого ставлення до навколишнього світу, охорони природи під час заготівлі лікарської рослинної сировини.

Проаналізовано аспекти міждисциплінарної інтеграції як чинника підвищення мотивації до вивчення дисципліни, організації самостійної роботи та її значення у засвоєнні студентами навчального курсу.

Ключові слова: викладач вищої школи, мотивація студентів, традиційна лекція, інноваційний підхід.

Традиційно провідною формою навчання у закладі вищої освіти є лекція, навчальний монолог викладача [2, с. 71].

Попри дискусії, які ведуться у науковому середовищі про місце лекції у навчальному процесі, погоджуємося з думкою С. Г. Немченко, що у всій багатоманітності форм і методів навчальної діяльності тільки лекція здатна об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати та спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей [7, с. 99].

Організуюча функція лекції надзвичайно важлива, саме вона робить лекцію незамінною, найважливішою ланкою навчального процесу. Призначення лекції у навчальному процесі не у тому, щоб надати усю інформацію за темою, а щоб допомогти освоїти фундаментальні проблеми курсу, опанувати методи наукового пізнання, запропонувати новітні досягнення наукової думки [1, с. 40].

Однак в умовах тотальної комп'ютеризації суспільства класичне навчання зазнає змін на всіх етапах навчального процесу: звичайна дошка і крейда поступово замінюються електронною дошкою і комп'ютерними навчальними системами; книжкова бібліотека – електронною; звичайна аудиторія – мультимедійною; на зміну традиційній лекції приходить інтерактивна [9, с. 68].

Перед викладачем вищої школи постає питання пошуку нових методів і форм оптимізації навчального процесу, активізації мотивації до навчання студентів, удосконалення читання лекцій як провідного методу викладання у сучасній вищій школі. На допомогу приходять інноваційні технології, які дають викладачу можливість обрати такий напрямок навчання, що забезпечить основне завдання вищої школи – підготовку висококваліфікованого спеціаліста.

Загальні питання лекційного викладання відображені у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців С. Гончаренка, З. Курлянд, С. Максименка, З. Масного, М. Філоненко, В. Ягупова та ін. Новітні підходи до читання лекцій як фактору оптимізації навчального процесу у підготовці фармацевтів показано й обґрунтовано у працях відомих фахівців фармацевтичної педагогіки І. Булах, Д. Волоха, Б. Громовика, Л. Кайдалової, Н. Ковальської, А. Котвіцької, С. Марчишин, А. Немченко, Б. Парновського, В. Черних та ін.

Автором опрацьовано наукові українські джерела [1–10], присвячені дослідженню питання сучасних підходів, методів, форм до читання лекції та способів її оптимізації з метою покращення підготовки майбутніх фахівців.

Мета роботи – висвітлення й обговорення напрямків оптимізації читання лекцій із фармакогнозії, значення та ролі лекції у навчальному процесі. Методами дослідження є аналіз науково-педагогічної літератури, власний досвід викладання, узагальнення поглядів учених на означену проблему.

Навчальна дисципліна “Фармакогнозія” є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми “Фармація” у підготовці фахівців освітньо-професійного ступеня – фаховий молодший бакалавр за спеціальністю 226 “Фармація, промислова фармація” та передбачена навчальним планом у IV, V, VI семестрах. Це профільна фармацевтична дисципліна, котра є невід'ємною складовою частиною навчального процесу

з підготовки майбутніх фармацевтів. Мета вивчення дисципліни – дати студенту комплексні знання про лікарські рослини (ЛР), лікарську рослинну сировину (ЛРС), деякі продукти рослинного і тваринного походження, сформувані фармакогностичне мислення, екологічну культуру, комплекс знань про навколишній світ.

Роль фармакогнозії як науки про лікарські рослини у формуванні професійних компетентностей майбутнього спеціаліста визначається і тим фактом, що засоби рослинного походження становлять більше третини усіх лікарських засобів, дозволених для медичного застосування в Україні. Це вимагає від майбутніх фармацевтів високої компетентності у галузі знань про лікарські засоби рослинного походження, які вони отримують на лекційних і практичних заняттях, а від викладача – глибоких теоретичних знань, практичної підготовки та використання новітніх технологій із метою підготовки висококваліфікованого спеціаліста фармації.

Вивчення дисципліни розраховане на три модулі, кожен із яких охоплює змістові модулі. Так, модуль 1 містить 8 лекцій, модуль 2 – 12, модуль 3–4 лекції. Темі лекційних занять висвітлюють загальні та спеціальні питання з курсу дисципліни, поєднують теоретичну складову частину, пов'язану з розкриттям сутності науки, та практичну, спрямовану на формування практичних навичок.

Сучасна фармакогнозія – наука складна та різноманітна, постійно розвивається, набуває нових теоретичних знань, умінь, вимагає практичних навичок. І хоча традиційна лекція ще має місце в сучасному освітньому просторі, її майже повністю витіснили інноваційні форми, які містять інтерактивні елементи, застосування мультимедійних засобів навчання, дистанційне читання лекцій, залучення ресурсів мобільних технологій [4, с. 91].

Сьогодні в умовах тотальної комп'ютеризації суспільства студент може знайти будь-яку інформацію у просторах Інтернету і друкованих виданнях, однак він ще не спроможний її систематизувати, достовірно оцінити; у нього ще відсутній досвід методологічного аналізу. На допомогу приходять викладач, роль котрого у сучасному освітньому середовищі дещо змінилася. Він більше не є основним джерелом знань, основне його завдання – допомогти студенту глибше зрозуміти і засвоїти навчальний матеріал, зорієнтуватися у величезному світі наукової інформації, забезпечити основні технічні умови навчання, використовуючи новітні технології, розвивати самомотивацію, сприяти професійному визначенню і самореалізації майбутніх фахівців.

Сьогодні існує велика кількість сучасних навчальних технологій, але сутність не у нововведеннях, а в тому, наскільки вони актуальні, своєчасні, доцільні, ефективні, допомагають викладачу максимально розкрити тему та забезпечити студентів глибокими знаннями. Зробити навчання більш цікавим та ефективним допомагають багато чинників, та основним фактором, що робить лекцію сучасною, на наш погляд, є особистість викладача, його вміння на високому професійному рівні донести наукову інформацію, використовуючи всі можливі інноваційні підходи, які поєднують як інформаційні технології, так і інтерактивні прийоми навчання. Сучасну лекцію важко уявити без використання мобільних засобів, зокрема мультимедійної презентації. Погоджуємося з думкою В. Куровської, що сучасною насамперед вважають лекцію, яка включає презентацію [6, с. 50]. Гарно підготовлена презентація, беззаперечно, – окраса лекції, робить її яскравішою, наочною, допомагає лектору в більш глибокому висвітленні навчального матеріалу. Перевага такого способу донесення інформації до студентів полягає у тому, що сприйняття і засвоєння усного викладу досягає 8–10 % від викладеного матеріалу, а зоровий аналізатор дозволяє сприймати до 90 % інформації. Відповідно, студенти краще розуміють матеріал лекції, правильно записують нові малозрозумілі терміни, полегшується процес спілкування викладачів і студентів під час викладу нового навчального матеріалу [4, с. 90]. Кращому сприйняттю і засвоєнню викладеного матеріалу допомагає демонстрація фрагментів наукових фільмів і відеороликів. Так, під час вивчення відповідних тем практикується використання таких відеосюжетів: “Види аналізів ЛРС”, “Зроблено в Україні”, “Ліктрави”, “Агротехніка вирощування ЛР на прикладі лимонника китайського”, “Продукти життєдіяльності медоносною бджоли” та ін.

Поряд із залученням мобільних технологій на кожній лекції практикується використання навчальної наочності, що є досить ефективним при подачі викладачем нової теми. Це гербарії лікарських рослин, зразки лікарської рослинної сировини, живі зразки рослин, зібраних із городу лікарських рослин коледжу, що дають більш повну уяву про предмет вивчення, стимулює студентів до активного сприйняття теми, мотивує до засвоєння знань із дисципліни, сприяє професійному визначенню.

Щоб додати лекції нетрадиційності, а отже, цікавості, до підготовки лекційного заняття доцільно залучати студентів, що дещо розвантажує викладача [4, с. 91]. Зокрема, в умовах дистанційного навчання студенти створюють презентації, знімають відеоролики про лікарські рослини, фотографують, виявляючи оригінальність, творчість, допитливість, достатню науковість. Так, студентами були підготовлені відеосюжети: “Характеристика антраценпохідних”, “Звіробій плямистий, застосовування в медицині”, “Особливості заготівлі підземних органів”, “Горобина чорноплідна” та ін. Ці відео можна використовувати і на наступних лекціях як демонстраційний матеріал.

Та все ж основною постаттю навчального процесу є викладач. Лекція для викладача – це його обличчя, можливість, якщо не джерело, постійного вдосконалення, це показник професіоналізму кожного із нас [4, с. 91]. За вмінням читати лекції стоїть постійна праця та любов до свого предмету і, звичайно, творчість,

що є запорукою сучасності лекції. Високий професіоналізм – це перевтілена у професію творчість. Про це говорить Т. Круміна [5], яка вважає, що заняття від початку і до кінця – процес творчий. Він зароджується у голові викладача, записаний у вигляді плану, і його треба відтворити (у певний момент підвищити тон, десь зробити паузу, ще десь пожартувати, а десь завмерти, десь зробити рух, демонстрацію). Тобто викладач – це і письменник, і режисер, і актор одночасно [5, с. 90]. Такий педагог буде надихати студентів виховувати і плекати у них творчість, яка виражається в мотивації до вивчення дисципліни, зацікавленості майбутньою професією, бажанням поглибити свої знання, розширити кругозір, налаштувати себе на майбутню самореалізацію. У педагогіці існує принципово важлива аксіома, у якій йдеться про те, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Отже, від рівня розвитку вчителя залежить і рівень його учнів і підрастаючого покоління загалом [8, с. 51].

Погоджуємося з думкою В. Куровської, що лекція цінна тоді, коли лектор наводить дані власних наукових досліджень, сповіщає результати науково-дослідних робіт, коли він особистим прикладом закликає студентів-слухачів до неперервних творчих пошуків, коли розповіді його забарвлені особистими поглядами, роботою над собою, читанням, відвідуванням вебінарів, враженнями від подорожей, імпровізацією, власною харизмою та ін. [6, с. 51].

Не менш важливо, вважає Н. Шолойко, для наповнення лекції поряд із викладенням фактів здійснювати використання риторичних запитань, афоризмів, літературних, політичних, економічних і життєвих прикладів, наведення прикладів із власного досвіду, цікаві завдання із практичним результатом, вирішення різноманітних ситуаційних завдань, підготовка теоретичного матеріалу у вигляді презентації з подальшим обговоренням. Ця частина лекції є надзвичайно важливою для мотивації навчально-творчої активності студента [10, с. 65].

Цікаві дані щодо ефективності лекції науковців М. Кашуби та С. Кучера, котрі стверджують, що студент засвоює 5 % лекційного матеріалу. Вони наголошують на тому, що перша причина ефективності лекції – це мотивація, друга не менш важлива – це якість подання матеріалу. Лектор має вміти володіти увагою аудиторії, педагогічно вміло організувати активне засвоєння матеріалу лекції [3, с. 140].

До професійних рис особистості педагога слід віднести широку ерудицію і вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні та вікові особливості студентів, володіння темпом мови, загальну та спеціальну грамотність, звернення до студентів на ім'я, миттєву реакцію на ситуацію, вміння чітко формувати конкретні цілі, а також організувати навчальну роботу всіх студентів одночасно, вміння контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу. Щоб не образити студента, більше вживати питальних речень, ніж спонукальних.

Приємний голос, тон, тактовність, володіння літературною мовою, активна життєва позиція, естетичність зовнішнього вигляду, правильний стиль поведінки викладача викликають у студентів довіру, свободу, відсутність страху, відкритість, що якнайкраще створює умови для розвитку і саморозвитку студента, сприяє утвердженню активної життєвої позиції.

Викладач, який має глибокі теоретичні знання з інших профільних дисциплін, може вносити новизну у традиційну лекцію, вміло реалізуючи принцип міждисциплінарної інтеграції. Теоретичні та практичні аспекти міждисциплінарної інтеграції у викладанні у медичних і фармацевтичних закладах вищої освіти висвітлюють у своїх наукових дослідженнях С. Бухальська, Н. Волощук, С. Гончаренко, Л. Кайдалова, І. Козловська, Н. Ковальська, Г. Нижник, С. Немченко [7], Н. Падун, М. Рождественський, Н. Шамро, С. Якименко та ін. Фармакогнозія є наукою, тісно пов'язаною з такими дисциплінами, як ботаніка, неорганічна, органічна й аналітична хімія, латинська мова, фармакологія, технологія ліків. Реалізація принципу міждисциплінарної інтеграції під час таких лекцій дає можливість студентам сформулювати зв'язок між конкретною лікарською рослиною, її застосуванням у медицині, особливостями приготування рослинних лікарських форм, фармакологічною дією, протипоказаннями до застосування, сформулювати цілісну картину значення вивчення дисципліни, її зв'язок з іншими, раніше вивченими дисциплінами, її ролі у майбутній професії. Це дає можливість об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати та спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей [7, с. 99].

Слід акцентувати на тому, що особлива увага у вивченні дисципліни приділяється екологічному вихованню студентів, яке на початку III тисячоліття стає пріоритетним. Практично на кожному лекційному занятті розглядаються питання раціональної заготівлі дикорослих рослин, гуманного ставлення до природи, розуміння погіршення стану навколишнього середовища внаслідок нераціональної господарської діяльності людини, неправильної заготівлі ЛРС та ін. прививаються навички екологічного мислення, усвідомлення своєї ролі у глобальному світі та відповідальності за все, що відбувається довкола. На наш погляд, завдання екологічного виховання студентів мають включати всі дисципліни, які вивчаються у ЗВО, оскільки вузькопрофесійна підготовка фахівців уже не відповідає вимогам нашого часу, а екологічна культура повинна стати невід'ємною складовою частиною загальної культури людини.

Особливістю сучасного освітнього процесу є тенденція до значного скорочення навчального матеріалу, особливо лекційного, і спрямування його на самостійне опрацювання. Це вносить зміни в організацію навчального процесу і насамперед читання лекцій. Від викладача вимагається більш плідної праці, самовіддачі, використання нових методичних підходів. Тенденція переведення частини наукової інформації на

самостійне опрацювання студентами, на наш погляд, не покращує якість отриманих знань і не завжди виправдана. Студенти, які тільки почали опановувати дисципліну і ще не мають необхідних ґрунтовних знань, не завжди можуть зрозуміти та самостійно опрацювати складну наукову інформацію, для них потрібно надзвичайно ґрамотно і майстерно викладати основні положення предмету.

Підсумовуючи сказане, доходимо висновку, що після вдало прочитаної лекції виникає бажання пізнати ще більше, знайти відповіді на ті питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю, науковістю як викладача, так і студента [7, с. 99].

Висновки. Таким чином, використання сучасних інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій під час читання лекцій із фармакогнозії мають велике значення для оптимізації засвоєння і закріплення знань студентами, підвищують інтерес до вивчення дисципліни, покращують якість навчання, сприяють професійному визначенню та всебічному розвитку. Вони дозволяють зробити навчальний процес більш інтенсивним, збільшити об'єм засвоєної інформації, швидкість її сприйняття, зекономити аудиторний час. З метою покращення підготовки фармацевтів доцільно використовувати на лекції мультимедійні презентації, відеоролики, фрагменти наукових фільмів, наочність, реалізовувати принципи міждисциплінарної інтеграції. Одним із критеріїв сучасності лекції, зокрема з фармакогнозії, є особистість самого лектора, його ступінь підготовленості, кваліфікації, професійної майстерності.

Використана література:

1. Анненкова Н. Б., Бідаш В. І. Методика викладання товарознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / за ред. Анненкової Н. Б. Луганськ : ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. 160 с.
2. Заморський І. І., Хмара Т. В. Значення лекції як вагомого пізнавально-виховуючого фактора у підготовці майбутнього медичного працівника. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 70–73.
3. Кашуба М. О., Кучер С. В. Нові часи – нові виклики (Особливості медичної освіти в нових реаліях). *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 136–141.
4. Кир'ян Т. І. Розвиток лекційної форми організації навчального процесу у вищій медичній освіті України (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія “Педагогічні науки: реалії та перспективи”*. № 62. 2018. С. 89–92.
5. Круміна Т. Від творчості педагога – до творчості студента. *Освіта. Технікуми. Коледжі*. 2016. № 2 (40). С. 90–91.
6. Куровська В. О. Критерії сучасності лекції з фізіології. *Медична освіта*. 2016. № 4. С. 50–52.
7. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2014. 534 с.
8. Павлова О. Формування потреби професійно-педагогічного самовдосконалення майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10 (104). С. 50–53.
9. Тимошенко О. Особистісна спрямованість освіти як відповідь на виклики глобалізації. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 67–72.
10. Шолойко Н. В. Роль лекції у навчальному процесі дисципліни “Організація та економіка фармації” у системі новітніх цілей вищої фармацевтичної освіти. *Медична освіта*. 2015. № 4. С. 64–67.

References:

1. Annyenkova, N. B., Bidash V. I. (2012). *Metodyka vykladannya tovaroznavchyykh dystsyplin u vyshchiiy shkoli* [Methods of teaching commodity disciplines in tertiary education: educational manual for students of higher education]. *Navchalnyi posibnyk za red. N. B. Annyenkovoyi*. Luhansk. 160 s. [in Ukrainian].
2. Zamorskyi, I. I., Khmara, T. V. (2016) *Znachennia lektsii yak vahomoho piznavalno-vykhovuiuchoho faktora u pidhotovtsi maibutniogo medychnoho pratsivnyka* [The value of a lecture as an important cognitive and educational factor in the training of future medical professionals]. *Medychna osvita*, № 1, 70–73. [in Ukrainian].
3. Kashuba, M. O., Kucher, S. V. (2021) *Novi chasy – novi vyklyky (Osoblyvosti medychnoi osvity v novykh realiakh)* [New times – new challenges (Features of medical education in new realities)]. *Medychna osvita*, № 1, 136–141. [in Ukrainian].
4. Kyrian T. I. (2018) *Rozvytok lektsiinoi formy orhanizatsii navchalnoho prozesu u vyshchii medychnii osviti Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of lecture form of educational process organization in higher medical education of Ukraine (the end of the 20th century – the beginning of the 21st century)]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. № 62, 89–92. [in Ukrainian].
5. Krumina, T. (2016) *Vid tvorchosti pedahoha – do tvorchosti studenta* [From the creativity of the teacher – to the creativity of the student]. *Osvita. Tekhnikumy. Koledzhi*, № 2 (40), 90–91. [in Ukrainian].
6. Kurovska V. O. (2016) *Kryterii suchasnosti lektsii z fiziologii* [Criteria for modernity of lectures on physiology]. *Medychna osvita*, № 4, 50–52. [in Ukrainian].
7. Nemchenko S. H., Holik O. B., Lebid O. V. (2014) *Pedahohika vyshchoyi shkoly : Pidruchnyk* [Tertiary education: The textbook]. Donetsk, 534 s. [in Ukrainian].
8. Pavlova, O. (2020) *Formuvannia potreby profesiino-pedahohichnoho samovdoskonalennia maibutnikh uchyteliv* [Formation of the need for professional and pedagogical self-improvement of future teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, № 10 (104), 50–53. [in Ukrainian].
9. Tymoshenko O. (2009) *Osobystisna spriamovanist osvity yak vidpovid na vyklyky hlobalizatsii* [Personal orientation of education as a response to the challenges of globalization]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 1, 67–72 [in Ukrainian].
10. Sholoiko N. V. (2015) *Rol lektsii u navchalnomu protsesi dystsypliny “Orhanizatsiia ta ekonomika farmatsii” u systemi novitnikh tsilei vyshchoi farmatsevtichnoi osvity* [The role of lecture in the educational process of the discipline “Organization and Economics of Pharmacy” in the system of the latest goals of higher pharmaceutical education]. *Medychna osvita*, № 4, 64–67. [in Ukrainian].

Svirchevska L. M. Latest approaches to improving the reading of lectures on pharmacognosy with the purpose of the quality enhancement of training of future pharmacists

The article considers the question of optimization of educational process by using the latest approaches to reading lectures on pharmacognosy for students from the specialization 226 Pharmacy, industrial pharmacy of the educational professional degree – professional junior bachelor.

The importance and the relevance of studying by students the educational discipline, its role in a formation of the professional competences of future pharmacists is shown. It is detected that one of the important form of education is a lecture, which has significantly changed in the context of globalization and needs the latest approaches. The necessity and the relevance of implementation of new information and communication technologies on the basis of the Internet into the educational process along with the traditional approaches to the reading of lectures is substantiated. This transforms students from passive listeners into active participants of the lecture process, promotes motivation, self-determination, increases interest in the chosen specialization.

The criteria of modernity of the lecture on pharmacognosy are outlined. The main ones are the motivation of all participants in the educational process and the professionalism of the teacher. The role of the teacher as a leading figure in the educational process is shown. The teacher must have high theoretical and practical training, be aware of the latest advances in science, be able to present educational material accessible, scientifically and competently using modern innovative technologies.

Emphasis is focused on the importance of formation the ecological culture of students while studying the discipline, understanding the care for the world around them, nature protection during the preparation of medicinal vegetable raw material.

Aspects of interdisciplinary integration as a factor in increasing motivation to study the discipline, the organization of independent work and its importance in the assimilation of the course by students are analyzed.

Key words: teacher of tertiary education, students' motivation, traditional lecture, innovative approach.

УДК 372.879.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.31>

Сергата Н. С., Сергатиий М. О.

**ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
“ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ” В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Визначено місце педагогічної практики у професійній підготовці студентів спеціальності “Фізична культура і спорт” в умовах, наближених до діяльності вчителя із фізичної культури. Зазначено, що базами проведення практик повинні бути сучасні заклади освіти різного типу (дитячо-юнацькі центри, дитячо-юнацькі спортивні школи, заклади середньої освіти, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, заклади вищої освіти, коледжі, позашкольні виховні заклади), які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну базу та кваліфіковані педагогічні кадри.

З’ясовано, що у період карантину для забезпечення безперервності освітнього процесу практична підготовка здобувачів вищої освіти проводиться у дистанційному режимі відповідно до рекомендацій, викладених у листі Міністерства освіти і науки України та “Положень про організацію освітнього процесу у вищих закладах освіти”. Системи електронного забезпечення навчання, де розміщуються веб-ресурси навчальних дисциплін, повинні відповідати вимогам робочих програм і мати чітко визначену візуалізацію на сторінці курсу.

Показано практичні завдання, які можуть складатися в умовах проходження практики у дистанційному режимі, та наведено приклади деяких завдань для студентів. Визначено, що поточний контроль результатів практичної підготовки здобувачів освіти за допомогою дистанційних технологій має здійснюватися шляхом оцінювання індивідуальних завдань, із використанням дистанційних технологій, а семестровий контроль результатів проходження практики здобувачів освіти – у дистанційній формі за допомогою інструментів синхронної чи асинхронної комунікації, зокрема систем проведення відеоконференцій.

Наведено обов’язки керівників і методистів практики в умовах карантину й обов’язки студентів під час проходження практики в умовах карантину.

Ключові слова: педагогічна практика, підготовка фахівців, фізична культура і спорт, заклади вищої освіти, дистанційні технології, індивідуальні завдання.

Підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі фізичної культури та спорту – найважливіше завдання, особливо нині, коли відбувається постійне зниження рівня здоров’я і фізичної підготовленості населення. Одним із важливих дієвих засобів підготовки студентів із фізичної культури і спорту до професійної діяльності є педагогічна практика у закладах освіти.

Педагогічна практика у закладах освіти є обов’язковою складовою частиною навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 017-Фізична культура і спорт за освітньо-професійною програмою “Фізична культура і спорт”, оскільки передбачає практичну професійну підготовку в умовах, наближених до діяльності вчителя з фізичної культури. Студенти проходять педагогічну практику на третьому курсі навчання, яка відбувається у закладах загальної середньої освіти на посадах вчителів фізичної культури. Вона проводиться

під керівництвом викладача від закладу вищої освіти та вчителя фізичного виховання школи як спеціаліста з конкретного фаху від бази практики [3].

Практика сприяє формуванню професійного ставлення студентів до майбутньої діяльності, визначає ступінь їхньої практичної підготовки та рівень професійної майстерності. Крім того, вона сприяє закріпленню науково-теоретичних знань, отриманих під час навчання з таких предметів, як теорія та методика фізичного виховання, практичних навичок із фізичного виховання та спорту, засвоєнню інших фахових дисциплін. Педагогічна практика у закладах освіти дозволяє засвоїти професійні компетенції, використовуючи належний теоретичний фундамент, розвивати у студентів творчість, ініціативу, активність, самостійність, прагнення до постійного професійного самовдосконалення.

Методичні матеріали, які використовують студенти під час проходження педагогічної практики, допомагають студентам засвоїти основні положення педагогічної діяльності вчителя фізичної культури. Корисними на практиці стануть зразки документів планування навчальної роботи з фізичної культури, приклади команд вчителя для оперативного управління діяльністю учнів на занятті. Знання особливостей школярів різних вікових груп допоможуть студентам планувати навчальну роботу на високому методичному рівні.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми спеціальності 017 Фізична культура і спорт студенти повинні вміти: аналізувати літературу із проблем фізичного виховання різних груп населення; використовувати навчальну програму, побудовану за модульною системою навчання; моделювати навчальні ситуації та складати конспекти уроків з фізичної культури; визначати навантаження на окремого учня під час уроку з фізичної культури; здійснювати керівництво пізнавальною діяльністю школярів; висувати та вирішувати освітні, виховні й оздоровчі завдання, свідомо вибирати та застосовувати засоби, форми та методи навчання руховим діям, вихованню фізичних якостей дітей; здійснювати планування та контроль навчально-виховного процесу в умовах закладів загальної середньої освіти, ліцєях і коледжах; складати залікову документацію з педагогічної практики; самостійно проводити виховну роботу з учнями та спрямовувати процес їхнього самовиховання, використовуючи різноманітні методи та прийоми педагогічного впливу, пропагувати фізичну культуру та спорт серед школярів і їхніх батьків; аналізувати й узагальнювати передовий педагогічний досвід у сфері фізичної культури та спорту.

Педагогічна практика як активний навчально-пізнавальний процес має сприяти розширенню та поглибленню знань студентів зі своєї спеціальності. Потреби практичної роботи з фізичного виховання зі школярами ставлять перед студентами завдання, вирішити які можна лише за поглибленого вивчення спеціальної літератури, врахування вікових особливостей школярів, а також гігієнічних умов успішного ведення уроку. Поглиблюючи знання із предмету, практикант повинен уважно переглянути рекомендовану керівником практики літературу, що надасть змогу розширити свої загальні педагогічні знання.

У процесі педагогічної практики здійснюються закріплення і перевірка знань, набутих студентами під час навчання в академії. Керівник практики, даючи повторні завдання практикантам, закріплює педагогічні вміння та навички студентів у конкретних умовах шкільної дійсності. Цьому сприяє проведення аналізу уроку, вимірювання характеристики навантаження за даними пульсу учнів, розбір щільності уроку. Перевірка й аналіз знань практикантів, виконані у масштабі курсу, допоможуть кафедрі внести необхідні корективи у навчальний процес, що сприятиме цілеспрямованій роботі зі студентами на попередніх і наступних курсах.

Зміст і обсяг професійно-педагогічних вимог до практикантів визначаються програмою педагогічної практики та кваліфікаційною характеристикою вчителя фізичної культури у загальноосвітніх школах. Відомо, що випускник спеціальності Фізична культура і спорт повинен бути добре підготовлений у науково-методичному й організаційному плані. У зв'язку із цим кожен практикант зобов'язаний володіти вміннями вивчення класного колективу, навичками проведення уроків фізичного виховання зі школярами різних вікових груп, вміти проводити позакласні заняття та організовувати фізкультурні заходи у режимі дня учня, проводити виховну роботу в класі.

Підхід до вивчення досвіду фізичного виховання учнів може здійснюватися у різних формах фізичного виховання школярів. Так, навчальна робота складається із занять із фізичного виховання у навчальному закладі, виконання домашніх завдань із фізичної культури. Фізичне виховання у режимі дня учня включає у себе: гімнастику до занять; ранкову гігієнічну гімнастику школяра; фізкультурну хвилинку і фізкультурну паузу; різносторонні фізкультурні заходи в межах навчального закладу. Позакласна робота із фізичної культури і спорту може мати місце у заняттях у секціях загальної фізичної підготовки, заняттях у спортивних секціях шкільного колективу фізичної культури, участі у фізкультурних святах і спортивних вечорах, проведенні днів фізичної культури і спорту, рухливих іграх на місцевості, здійсненні туристських походів, самостійних тренуваннях школярів за індивідуальними планами.

Педагогічна практика – не просто навчальний процес, а корисна діяльність студентів у школі. Виходячи з цього, необхідно так організувати роботу студентів, щоб надавати допомогу школі у проведенні масової фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи з учнями. Колектив практикантів під керівництвом керівника практики від академії та вчителя фізичного виховання школи здатний забезпечити масове залучення учнів до занять фізичними вправами, встановити контакт із батьками, надати допомогу по впровадженню фізичної культури у повсякденний побут дітей і підлітків.

Базами проведення практик є сучасні заклади освіти різного типу (дитячо-юнацькі центри, дитячо-юнацькі спортивні школи, заклади середньої освіти, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, заклади вищої освіти, коледжі, позашкільні виховні заклади, школи естетичного спрямування, дитячі заклади оздоровлення), реабілітаційні центри тощо, які мають необхідну навчально-матеріальну і методичну базу та кваліфіковані педагогічні кадри.

У разі, якщо адміністрація бази практики не погоджується на проведення практики під час карантину, практична підготовка студентів здійснюється на базі структурних підрозділів і лабораторій Хортицької національної академії, які забезпечені відповідним обладнанням, що дозволяє виконувати завдання практики, з використанням засобів комп'ютерних інформаційних технологій.

У період карантину для забезпечення безперервності освітнього процесу практична підготовка здобувачів вищої освіти проводиться у дистанційному режимі відповідно до рекомендацій, викладених у листі Міністерства освіти і науки України від 14 травня 2020 р. № 1/9-249 “Щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій” та “Положення про організацію освітнього процесу у Хортицькій національній академії” (зі змінами та доповненнями), оголошеного наказом ректора академії від 28 травня 2020 р. № 160 [1; 2].

Згідно із цим положення для забезпечення освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання в академії використовується система електронного забезпечення навчання Moodle, де розміщуються веб-ресурси навчальних дисциплін, які повинні відповідати вимогам їх робочих програм і мати чітко визначену візуалізацію на сторінці курсу. Дистанційна комунікація учасників освітнього процесу може також здійснюватися за допомогою таких сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, як електронна пошта, месенджери (Viber, Telegram та ін.), відеоконференції (ZOOM, Skype та ін.), форуми, чати тощо. Вони є додатковими інструментами до навчання у системі Moodle [2].

Практична підготовка студентів проводиться згідно з відповідними програмами навчальних і виробничих практик, що корегуються відповідно до рівня епідеміологічної небезпеки. У разі переходу регіону в зону з вищим рівнем епідеміологічної небезпеки поширення Covid-19 організація практики може відбуватися у змішаній або дистанційній формі.

Навчально-методичне забезпечення студентів документами і матеріалами щодо проходження практики відбувається на платформі Moodle Хортицької національної академії.

Окремо слід зупинитися на обов'язках і правах керівника практики і студентів-практикантів в умовах карантину.

Керівник практики забезпечує наповнення відповідної практики у системі електронного забезпечення навчання Moodle і готує проект наказу про проходження практики в умовах карантину з використанням засобів дистанційного навчання.

У разі, якщо бази практик погоджуються на здійснення проведення практичної підготовки здобувачів освіти, керівник практики налагоджує дистанційний зв'язок із їхніми керівниками й обговорює перелік завдань, які можливо виконати в умовах карантину з використанням технологій дистанційного навчання.

Якщо бази практик відмовляються від проведення практичної підготовки здобувачів освіти, то керівник практики обговорює перелік завдань, які можливо виконати в умовах карантину з використанням технологій дистанційного навчання на базі закладу освіти з керівниками відповідних кафедр, відділів і лабораторій.

Керівник практики забезпечує інформування студентів про проведення практики у дистанційній формі, про формат, дату і місце проведення установчої та підсумкової конференції, координує синхронну роботу методистів, вчителів фізичної культури і студентів під час проведення практики.

Керівник практики забезпечує проведення установчої та підсумкової конференції з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, налагоджує і координує дистанційне спілкування з адміністрацією баз практик, вчителями та методистами.

Керівник практики протягом всього терміну проходження педагогічної практики надає консультації студентам, перевіряє й оцінює виконані завдання, висловлює зауваження, надає рекомендації, забезпечує студентів всіма необхідними інструктивно-методичними матеріалами з метою забезпечення ефективності виконання програми практики в умовах карантину з використанням дистанційних форм навчання.

Студенти під час проходження практики в умовах карантину повинні узгодити з керівником практики, вчителями фізичної культури використання веб-ресурсу, взяти участь в установчій і підсумковій конференціях, дотримуватися правил внутрішнього розпорядку бази практики в умовах карантину, чітко дотримуватися формату спілкування з керівником практики, вчителем фізичної культури, адміністрацією бази практики та сумлінно і своєчасно виконувати завдання практики, передбачені програмою.

Дистанційні технології навчання передбачають здійснення взаємодії між учасниками освітнього процесу як асинхронно, так і синхронно у часі.

В умовах проходження практики у дистанційному режимі практичні завдання можуть складатися із:

- творчих завдань та експериментальних ситуацій, розв'язання яких потребує від здобувача освіти комплексних знань із дисципліни;
- інших завдань, що можуть продемонструвати рівень отриманих результатів навчання, готовність роботи за фахом.

Наведемо приклади деяких завдань для студентів:

- аналіз сайту закладу освіти, за яким закріплений студент (ознайомитися з меню сайту, напрямками методичної роботи закладу освіти, діяльністю методичної секції з фаху, методичними розробками для дистанційної освіти, блогами вчителів із фаху закладу освіти) з наданням рекомендацій щодо вдосконалення сайту закладу освіти;
- аналіз програми з предмету, що викладає студент (із варіантом здійснення порівняльної характеристики рівнів стандарту та профільного), складання календарно-тематичного плану на період практики;
- аналіз методичних матеріалів і підручників (за наявності) із предмету та визначення найкращого підручника (на погляд студента) з аргументацією свого вибору;
- розробка конспектів уроків (різних типів) і позакласного заходу з предмету (модель уроку та позакласного заходу студенти демонструють під час складання заліку на останньому тижні практики чи надають відеозаписи у разі заліку дистанційно);
- проведення аналізу уроку з фізичної культури, переглянутого за допомогою інтернет-ресурсів (педагогічний аналіз уроку, хронометраж, побудування фізіологічної кривої уроку фізичної культури, за наявності даних ЧСС учнів);
- характеристика критеріїв оцінювання досягнень учнів із предмету, що викладає студент;
- створення реклами факультету та спеціальності, на якій навчається студент (профорієнтаційний напрямок).

Завдання із практики повинні бути адаптовані до їх виконання в умовах проходження практики у дистанційному режимі.

І не менш важливим елементом навчання є поточний і семестровий контроль проходження практики, тобто захист її результатів [3].

Поточний контроль результатів практичної підготовки здобувачів освіти за допомогою дистанційних технологій здійснюється шляхом оцінювання індивідуальних завдань, що виконуються здобувачами освіти в електронній формі, захисту звітної документації за результатами практики.

Проведення поточного контролю з використанням дистанційних технологій може здійснюватися із використанням різних типів завдань, таких як:

- автоматизовані тести для контролю та самоконтролю навчальних досягнень здобувачів освіти;
- різнорівневі індивідуальні та групові завдання (звіт, презентація, проект, відеозапис уроків) із наданням зворотного зв'язку про результати перевірки навчальних досягнень здобувачів освіти за матеріалом, що вивчається;
- оцінювання викладачем взаємодії та комунікації між здобувачами освіти в асинхронному та синхронному режимах за допомогою чату, форуму, опитування, анкетування тощо.

Семестровий контроль результатів проходження практики здобувачів освіти (звітів про проходження практики) може здійснюватися у дистанційній формі за допомогою інструментів синхронної чи асинхронної комунікації, зокрема систем проведення відеоконференцій.

Під час проведення семестрового контролю у формі заліку підсумкова оцінка виставляється шляхом складання кількості балів за кожний модуль практики [3].

Таким чином, проведення педагогічної практики студентів спеціальності 017 – Фізична культура і спорт у період карантину із застосуванням дистанційних технологій є можливим і виправданим кроком у підготовці висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі.

Використана література:

1. Лист Міністерства освіти і науки від 14 травня 2020 р. № 1/9-249 “Щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій” : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizatsiyi-potochnogo-semestrovogo-ontrolyu-ta-atestatsiyi-zdobuvachiv-osviti-iz-zastosuvanniam-distancijnih-tehnologij> (дата звернення: 03.11.2021).
2. Положення про організацію освітнього процесу у Хортицькій національній академії (зі змінами та доповненнями), оголошено наказом ректора академії від 28 травня 2020 р. № 160 : веб-сайт. URL: <https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads> (дата звернення: 03.11.2021).
3. Волкова С. С., Сергата Н. С., Сергати М. О. Методичні рекомендації щодо організації та проведення ознайомчої практики. Запоріжжя, 2021. 22 с.

References:

1. Lyst Ministerstva osvity i nauky vid 14.05.2020 № 1/9-249 “Shchodo organizatsii potochnoho, semestrovogo kontroliu ta atestatsii zdobuvachiv osvity iz zastosyvannyim dystantsiinyh tehnologiy”. [Letter of the Ministry of Education and Science vid 14.05.2020 № 1 / 9-249 “Shchodo organizatsii potochnoho, semestrovogo kontroly ta atestatsii zdobuvachiv osvity iz zastosyvannyim dystantsiinyh tehnologiy”]. [In Ukrainian].
2. Polozhennyi pro organizatsiyu osvithnoho protsesu u Hortytskiy natsionalny arademii (zi zminamy ta dopovnennyimy), ogolesheno nakazon rektora akadtmii vid 28.05.2020 № 160. [Regulations on the organization of the educational process in the Khoritza National Academy (with changes and additions), announced by the order of the rector of the academy from 28.05.2020 № 160]. [In Ukrainian].
3. Volkova S. S., Sergata N. S., Sergaty M. O. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo organizatsii ta provedenny oznayiomchoyi praktyky. [Methodical recommendations on the organization and carrying out of introductory practice]. Zaporizhzhyy [In Ukrainian].

Serhata N. S., Serhatyi M. O. Practical training of students of specialty “Physical culture and sports” in the conditions of dissentional education

The article identifies the place of pedagogical practice in the professional training of students majoring in “Physical Culture and Sport” in conditions close to the activities of a teacher of physical culture. It is noted that the bases of internships should be modern educational institutions of various types (children’s and youth centers, children’s and youth sports schools, secondary schools, vocational (vocational) education institutions, higher education institutions, colleges, out-of-school educational institutions that have the necessary educational and methodological base and qualified pedagogical staff.

It is determined that during the quarantine period, to ensure the continuity of the educational process, practical training of higher education is carried out remotely in accordance with the recommendations set out in the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine and “Regulations on the educational process in higher education”. It is determined that e-learning systems where web resources of academic disciplines are located must meet the requirements of work programs and have a clearly defined visualization on the course page.

The practical tasks which can be developed in the conditions of passing of practice in a remote mode are shown and examples of some tasks for students are resulted. It is determined that the current control of the results of practical training of students with the help of remote technologies should be carried out by assessing individual tasks using remote technologies, and semester control of the results of practice of students can be carried out remotely using synchronous or asynchronous communication tools, including video conferencing systems.

The responsibilities of leaders and methodologists of practice in the conditions of quarantine are given and the responsibilities of students during the practice in the conditions of quarantine are defined.

Key words: pedagogical practice, training, physical culture and sports, institutions of higher education, distance technologies, individual tasks.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.32>

Скасків Г. М.

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО

У статті описано підходи до впровадження технологій гейміфікації в освітній процес у закладах вищої освіти на прикладі досвіду роботи викладачів кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Зазначено, що в умовах переходу до змішаної та дистанційної форм навчання збільшився вплив цифрових технологій, це зумовило активніше використання елементів ігрофікації під час проведення практичних занять і лабораторних практикумів.

Описано вагомі здобутки науковців у вивченні проблем, пов’язаних із використанням ігрових технологій. Проведені дослідження допомогли визначити чинники, що сприяють ігровій активності студентів. Проаналізовано підходи до етапів реалізації гейміфікації у вивченні окремих фахових дисциплін студентами різних спеціальностей.

Визначено особливості кожного етапу гейміфікації, представлено аналіз специфіки їх реалізації. Окреслено основні структурні компоненти та складники часткової або повної гейміфікації освітнього процесу. Подано опис студентських ігрових проєктів і завдань для окремих гейм-груп, реалізованих за останні роки використання технологій ігрофікації. Систематизовано структурні блоки ігрових елементів. Проаналізовано критерії оцінювання студентських проєктів.

Визначено складові частини ігрового процесу, які утворюють результуючу оцінку студентських розробок. Обґрунтовано сфери позитивного впливу технологій гейміфікації та наведено застереження щодо масового їх використання. Гейміфікацію подано як один із методів роботи, що сприяє підвищенню ефективності організації освітнього простору для здобувачів вищої освіти. Проаналізовано аспекти ігрофікації освітнього процесу, які впливають на формування цифрових компетентностей майбутніх вчителів і фахівців у галузі комп’ютерної інженерії.

Ключові слова: ігрові технології, ігрофікація, гейміфікація, ігровий проєкт, технології активізації, проєктні роботи, ігрові елементи, механіка гри, динаміка гри, ігровий процес.

В умовах дистанційного навчання технології гейміфікації займають топові місця у рейтингу технологій активізації навчальної та пізнавальної діяльності як учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, так і студентів закладів професійної та вищої освіти.

За останніми дослідженнями, 95 % підлітків віком 13–16 років грають у комп’ютерні ігри [1], тому логічно постає проблема: як використати ігрові технології в освітньому процесі з користю для його учасників. Над вирішенням цієї проблеми впродовж десятиліття працюють викладачі кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ), впроваджуючи елементи ігрових технологій у процес вивчення окремих дисциплін як фрагменти модулів або повноцінні ігрові проєкти. Особливо загострилася проблеми у пік пандемії з переходом на дистанційну форму освіти.

З метою визначення рівня впливу гри для продуктивного впровадження технологій гейміфікації у процес навчання серед студентів ТНПУ проводилося анонімне опитування, результати якого засвідчили, що до ігрової активності молодь спонукають такі чинники:

- інтерес до самого процесу гри;
- почуття переваги та власної значущості;
- задоволення від перемоги над суперником;
- можливість почати все з початку (без фізичних втрат);
- емоційне задоволення.

Респонденти підтвердили готовність до практичного використання елементів ігрової діяльності та впровадження технологій гейміфікації у вивчення окремих фахових дисциплін.

Мета статті – предствити можливості впровадження технологій гейміфікації в освітній процес вищої школи, визначити переваги та ризики такого підходу до організації навчання.

Термін “гейміфікація” вперше було використано ще у 2002 році розробником популярних відеоігор Ніком Пеллінгом [11], однак концептуальні засади ігрової діяльності досліджено ще раніше у працях багатьох науковців, зокрема у роботах М. Савчин, В. Беспалька, О. Полат, О. Мороза, С. Сисоевої, Н. Морзе [3]. Впровадження елементів ігрофікації як складових компонентів освітніх технологій стало популярним в останнє десятиліття.

Сьогодні проблемою гейміфікації у сучасному світі займаються науковці та педагоги з усього світу, зокрема викладач Університету Уортона у США Кевін Вербах досліджує цю проблему на сторінках своєї книги “For The Win”, описує реальні проекти зі студентами та педагогами, які реалізуються у курсі з гейміфікації на платформі Coursera. Д. Діксон та С. Датердінг класифікують площини ігрової активності у процесі гейміфікації: gaming – визначають керовану діяльність учасників; toys – не передбачають конкретного результату, визначають емоційний клімат між гравцями; playful design – спрямовані на спрощення сприйняття гри [5; 6].

Д. Кларк визначив у своїх працях вплив ігрофікації на підвищення мотивації в учасників освітнього процесу, виділивши основними сферами впливу такі компоненти, як формування конкретних цілей, здатність до соціальних ініціатив і випробувань, формування почуття автономності, впевненості у собі, здатність комунікувати та співпрацювати [9; 10].

К. Сален та Е. Циммерман підійшли до визначення ігрових ситуацій як до системи, де кожен гравець долучений до розв’язання віртуального – штучно створеного – конфлікту, у межах якої функціонують чітко визначені правила, а досягнення визначаються результуючими балами [12].

З огляду на досліджені праці ключовими моментами, що відрізняють технології гейміфікації від визначених ігрових видів діяльності, є орієнтованість кожного учасника ігрового процесу на досягнення цілей та отримання результатів практичної діяльності, а не просто на участь у грі.

Для процесу гейміфікації характерні такі основні ознаки: добровільна участь гравців, дотримання визначених цілей і правил, досяжність поставлених завдань, логічні зв’язки та стійка система зворотнього зв’язку [8], тому під гейміфікацією будемо розглядати процес використання ігрового мислення та динаміки самої гри для залучення студентів до вирішення проблем, реальних чи віртуальних, попередньо трансформованих у гру. За таких умов кожен ігровий елемент розглядають як інтегровану структурну одиницю конкретної життєвої ситуації, що мотивує учасника до певної поведінки у створених для вирішення поставленої проблеми умовах.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка реалізується двоступеневий підхід до гейміфікації освітнього процесу: перший етап – це часткова гейміфікація, процес введення ігрових елементів у вивчення окремих тематичних блоків, змістових модулів навчальних дисциплін; другий етап – повна гейміфікація, здійснення процесу навчання через ігрові платформи чи навчальні ігрові середовища.

Перший підхід реалізується під час вивчення студентами фізико-математичного факультету курсів “Мультимедійні технології”, “Основи кібербезпеки”, “3D-моделювання”, студентами дошкільної та початкової освіти – курсів “Сучасні інформаційні технології” та “Основи інформатики з елементами програмування”, майбутніми дизайнерами – курсів “Motion- та game-дизайну” [2; 4]. У рамках вивчення цих дисциплін усі учасники долучаються в ігровій формі до реалізації та подальшого втілення у життя індивідуальних чи групових проєктів. За останні три роки найуспішнішими стали такі проєктні роботи (рис. 1–3):

- 1) Пластилінова мультиплікаційна майстерня;
- 2) Графічний пленер у стилі арт-скрайбінгу;
- 3) STEM-майстерня для дітей з особливими потребами;
- 4) Колекція 3D-замків Тернопілля;
- 5) Віртуальні екскурсійні тури.



Рис. 1. Взірець колекції 3D-замків Тернопілля



Рис. 2. Приклад проекту віртуального туру в музеї цифрового мистецтва

За сценарієм другого етапу відбувається навчання на спеціальності Game Study під час підготовки інженерів ігрових проєктів. Студенти, залучені до цього процесу, працюють над розробкою власних ігрових проєктів, вивчаючи технології створення та дизайну ігрових середовищ, компонування та макетування ігрових платформ, добірку ігрових персонажів. Найцікавішими у цій категорії стали такі проєкти:

- 1) Мультиляндія – навчальне ігрове середовище для молодших школярів (на базі об'єктно-орієнтованого середовища програмування Scratch);
- 2) Minecraft-тур фізико-математичного факультету;
- 3) Minecraft-розробка архітектурних споруд
- 4) Віртуальний тренажер із програмування;
- 5) Мультимедійні віртуальні лабораторії.



Рис. 3. Приклад проекту в Minecraft

Для успішного впровадження у навчальний процес ігрофікації до кожного підходу науковці ТНПУ виділяють три ключові компоненти, які визначають специфіку роботи та добірку завдань для кожної гейм-групи: ігрові елементи, механіку гри та динаміку гри.

Розділ ігрових елементів можуть пропонувати керівники або самі учасники кожної групи. Ці компоненти об'єднують у три структурні блоки: перший блок – це розбиття завдань на рівні, відповідні бали за кожен і необхідні ресурси для виконання героями завдань; другий блок – це добірка аватарок, спеціальних зв'язків між учасниками, що долають відповідні завдання квестів чи виконують певні місії; третій блок – це командні й індивідуальні досягнення гравців, таблиці загальних і персональних результатів, здобуті у турнірах нагороди.

Механіку гри визначає персонально розробник ігрового проекту: якщо завдання для інтегрованих команд, то цю роль виконує керівник групи або викладач фахової дисципліни; якщо проект реалізується у межах однієї академічної групи чи курсу, то розробниками здебільшого є студенти 3–4 курсів або магістранти. Механіка визначає правила участі у грі, способи взаємодії між учасниками та можливість інформаційні підтримки команди.

Динаміку ігрової активності безпосередньо визначають усі учасники, які своїми діями на фізичному чи віртуальному ігровому майданчику визначають розвиток і кульмінацію гри, забезпечують підтримку інтересу до виконавців кожної місії.

Під час проведення аналізу студентського ігрового проекту викладач оцінює такі складники ігрового процесу: 1) наявність оціночної шкали або визначення кількості балів, що вказує на значущість окремого гравця чи команди; 2) можливості відкритого доступу для гравців або рівневу структуру гри; 3) відчутність прогресу в грі, можливість поетапного росту гравця; 4) кількість можливого входження у систему для отримання нових завдань; 5) можливість індивідуальних чи групових місій; 6) визначення досягнень учасників і нагород; 7) мобільність у віртуальному чи фізичному середовищі.

Для ефективного впровадження технологій гейміфікації в організації освітнього процесу в умовах змішаного чи дистанційного навчання викладачами кафедри інформатики та методики її навчання за результатами попередніх апробацій визначено низку аспектів ігрофікації. Зупинимося на ключових із них: насамперед це визначення способів взаємодії у соціумі – використання цифрових технологій і гаджетів, що забезпечують рівні спілкування та розподілу місій між гравцями; особливості ігрової динаміки – можливість використання різних сценаріїв у віртуальному просторі; структурованість і механіка ігрового простору – розподіл балів, статусів, нагород чи покарань, реалізація етапів сценарію для одержання додаткових комплектуючих; вплив ігрового контенту на професійне зростання кожного учасника проекту.

Проведені дослідження дають підстави стверджувати про позитивний вплив гейміфікації на підвищення рівня мотивації студентів до процесу навчання, продуктивніше оволодіння практичними навичками, стійке формування цифрових компетентностей, вміння аналізувати, оцінювати та вирішувати проблеми, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу в закладах вищої освіти. Впровадження технологій гейміфікації сприяє також зростанню рівня ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Моделюючи вирішення віртуальних проблем чи реальних життєвих ситуацій, усі учасники ігрового процесу – керівники, гравці, модератори, коучі, ментори, – визначаючи свою належність до окремої спільноти, вчаться співпрацювати через змагання, досягнення перешкод, виконання місій, накопичення завдань, досягають як індивідуального прогресу для себе, так і командного успіху.

Як показує досвід, для ефективної організації процесу навчання з використанням технологій гейміфікації потрібно спочатку вивчити особливості студентського активу, визначити основні цінності цільової аудиторії, чітко сформулювати мету й окреслити основні завдання ще до початку формування гейм-груп, визначити очікувані цілі та результати серед студентів, підібрати ті способи та види ігрової активності, які оптимально відповідатимуть усім особливостям.

Однак варто зазначити, що гейміфікацією не можна розглядати як єдиний універсальний засіб для подолання труднощів в організації освітнього процесу. Недоцільно використані ігрові елементи під час навчання не тільки не сприятимуть підвищенню якості освіти, а й створюватимуть додаткові бар'єри як для педагогів, так і для здобувачів вищої освіти. Окрім того, якщо в основі планування чи організації освітнього процесу допущені помилки, то просте використання ігор не покращить роботи.

Використана література:

1. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення: 02.11.2021).
2. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67, т. 1. Р. 44–47.
3. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (6). С. 279–282.
4. Романишина О. Я., Островська Н. Д Інформаційні технології як засоби формування естетичної культури майбутніх дизайнерів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2019. Вип. 3. С. 38–49.
5. Шість кроків до гейміфікації навчання (із прикладами). URL: <https://ain.ua/2017/12/06/6-krokv-do-gejmifikaci%D1%97-navchannya> (дата звернення: 04.11.2021).
6. Deterding, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla & Nacke, Lennart. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek. P. 9–14. 2011.
7. Fleming, N. *Gamification: Is it game over?* URL: <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life> (дата звернення: 30.10.2021).
8. Hamari, J. and Koivisto, J. *Measuring flow in gamification: Dispositional Flow Scale-2*. *Computer in human behavior*. 2014. P. 133–143.
9. Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. Do Persuasive Technologies Persuade? – A Review of Empirical Studies. In: Spagnolli, A. et al. (Eds.), *Persuasive Technology*, LNCS 8462. Springer International Publishing, Switzerland. 2014. P. 118–136.
10. Kapp, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer and ASTD, 2012. 336 p.
11. Social Collaboration and Gamification / Ch. Meske at al. 2016. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309780791> (дата звернення: 08.11.21).
12. Salen, K., and Zimmerman E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge : MIT Press, 2003. 688 p.

References:

1. Diadikova O. Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?] URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>. (data zvernennia: 02.11.2021). [in Ukrainian]
2. Karabin O. Y. (2019) Heimifikatsiia v osvithnomu protsesi yak zasib rozvytku molodshykh shkoliariv [Gamification in the educational process as a means of development of primary school children]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 67, v. 1. S. 44–47. [in Ukrainian]
3. Makarevych O. (2015) Heimifikatsiia yak nevidimnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of the elements of distance learning]. *Molodyi vchenyi*. № 2 (6). S. 279–282. [in Ukrainian]
4. Romanyshyna O.Y., Ostrovska N.D. (2019) Informatsiini tekhnolohii yak zasoby formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh dyzaineriv [Information technologies as a means of forming the aesthetic culture of future designers] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, Issue 3. S. 38–49. [in Ukrainian]
5. Shist krokv do heimifikatsii navchannia (iz prykladamy) [Six steps to gamification of learning (with examples)]. URL: <https://ain.ua/2017/12/06/6-krokv-do-gejmifikaci%D1%97-navchannya> (data zvernennia: 04.11.2021). [in Ukrainian]
6. Deterding, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla. (2011) From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek. P. 9–14.
7. Fleming, N. (2018) *Gamification: Is it game over?* URL: <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life> (data zvernennia: 30.10.2021).
8. Hamari, J. and Koivisto, J. (2014) *Measuring flow in gamification: Dispositional Flow Scale-2*. *Computer in human behavior*. P. 133–143.
9. Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014) Do Persuasive Technologies Persuade? – A Review of Empirical Studies. In: Spagnolli, A. et al. (Eds.), *Persuasive Technology*, LNCS 8462. Springer International Publishing, Switzerland. P. 118–136.
10. Kapp, Karl. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer and ASTD. 336 p.
11. Social Collaboration and Gamification / Ch. Meske at al. (2016) URL: <https://www.researchgate.net/publication/309780791> (data zvernennia: 08.11.21)
12. Salen, K., and Zimmerman E. (2003) *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press. 688 p.

Skaskiv H. M. Introduction of gamification technologies in the educational process.

The article describes the approaches to the introduction of gamification technologies in the educational process in higher education institutions on the example of the experience of teachers of the Department of Informatics and its teaching methods of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. It is noted that in the transition to blended and distance learning, the influence of digital technologies has increased, this has led to more active use of elements of gameplay during practical classes and laboratory workshops.

The significant achievements of scientists in studying the problems associated with the use of game technologies are described. The research helped to determine the factors that contribute to the play activity of students. Approaches to the stages of realization of gamification in the study of certain professional disciplines by students of different specialties are analyzed.

The peculiarities of each stage of gamification are determined, the analysis of specifics of their realization is presented. The main structural components and components of partial or complete gamification of the educational process are outlined. The description of the use of game technologies of student game projects and tasks for separate game groups realized in recent years is given. The structural blocks of game elements are systematized. Criteria for evaluating student projects are analyzed.

The components of the game process that form the resulting assessment of student development are identified. The spheres of positive influence of gamification technologies are substantiated and warnings about their mass use are indicated. Gamification is presented as one of the methods of work that helps to increase the efficiency of the organization of educational space for higher education. Aspects of the gameplay of the educational process that influence the formation of digital competencies of future teachers and specialists in the field of computer engineering are analyzed.

Key words: game technology, gamification, game project, activation technologies, project works, game elements, game mechanics, game dynamics, gameplay.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.33>

Спиридонова Є. О.

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ**

Стаття присвячена аналізу необхідності розвитку сучасної освіти виходячи зі зміни місця людини у виробництві в умовах інформаційного суспільства. Визначено такі пріоритети моделі сучасної освіти, як безперервність, фундаменталізація, відкритість, універсальність, варіативність, цілісність, діяльнісна спрямованість, інформатизація, природовідповідність. Зазначено, що запровадження юридичних дисциплін для бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу має впливати на правосвідомість здобувача освіти, орієнтуючись на два основні принципи: облік вікових особливостей та індивідуальні якості особистості. Правове виховання є процесом формування правової культури та правової поведінки, що полягає у здійсненні правового всенавчання, розвитку правової свідомості та законослухняної поведінки. Зазначено, що у рамках навчальних курсів дисциплін для формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу неможливо викласти весь запас знань людства, накопичених у цій галузі. Обов'язково стоїть завдання компресії, стиснення інформації, лаконічності та достатності, тобто її мінімізації, однак однією з умов стиснення залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності цієї системи знань, яка представлена у концентрованому вигляді, що також узгоджується із модульним підходом вивчення навчальних дисциплін.

Проаналізовано, що завдяки дистанційному навчанню розвиваються практичні та творчі здібності викладача, він повинен володіти активними методами навчання та допомагати здобувачам освіти формувати власні стилі навчання в онлайн-режимі, опановувати можливості платформи онлайн-навчання та необхідне програмне забезпечення, долати труднощі та бар'єри електронного спілкування.

Доведено, що для підвищення ефективності навчання бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно застосовувати різні інтерактивні інноваційні технології, активно залучати здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, застосовувати дуальне навчання, проводити віртуальні екскурсії, не нехтуючи кейс-методами, методами мозкового штурму, подавати матеріал із запланованими помилками.

Ключові слова: освіта, компетентнісний підхід, формування правових компетентностей, правосвідомості здобувачів освіти, дистанційне навчання, інноваційне навчання.

Сучасному суспільству потрібні освічені люди, які можуть самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю та динамізмом. В освіті дуже важливо конструювати процес професійної підготовки за різними моделями та технологіями для підвищення ефективності освітніх структур. Особливого значення набуває формування навчальної діяльності, що забезпечує як засвоєння знань, так і оволодіння способами навчальної роботи, вмінням самостійно будувати своєї діяльності.

До проблеми формування правової компетентності зверталися багато вітчизняних і закордонних дослідників. Проблеми формування правової компетентності особистості досліджували Н. Ашвенюк, Т. Десятов, С. Гурін, Я. Кічук, О. Панова, І. Серяєва, Т. Сорочан, О. Черемісіна, А. Хуторський та ін.; теоретичну основу

реалізації компетентісного підходу розробляли Н. Бабік, І. Зимняя, В. Лозова, В. Козирева, О. Овчарук, Н. Радіонова, В. Свистун, А. Хуторський, Т. Шамова та ін.; критеріальний підхід вивчали І. Зязюн, В. Луговий, В. Кондрух, Л. Кустов, Н. Нічкало, М. Струнін. Проблеми формування правової свідомості, правової культури, питання правової освіти й виховання досліджують С. Алексєєв, І. Воронова, П. Баранов, А. Кридановський, А. Овчиннік, М. Орзих, Т. Соловйова.

Стрімкий розвиток системи освіти зумовлює потребу теоретико-практичного осмислення правових основ професійної діяльності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу відповідно до норм права і захисту інтересів особистості. Наукові дослідження (І. Галушак, Г. Камишнікова, В. Олійник, С. Пугач, Я. Кічук) з означеної проблеми свідчать про інтуїтивний досвід у реалізації правових норм, що призводить до правопорушень і зниження правового статусу суб'єктів професійної діяльності: відсутність у бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу системних знань основних змістовних норм у конкретній професії; неусвідомленість значущості правових відносин. Тому питання, пов'язані з правовою підготовкою саме бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу, що забезпечує реалізацію правових потреб і дозволяє вибудувати законослухняні суб'єктивні відносини, акцентують нині пріоритетне завдання розвитку правової компетентності.

Мета статті полягає у визначенні специфіки й особливостей підвищення рівня правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу.

Соціально-економічні зміни у суспільстві висувають високі вимоги до системи освіти та навчання фахівців різних рівнів підготовки. Компетентісний підхід у професійній освіті, його орієнтація на формування правових компетентностей бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу – основа його професійної мобільності – і є основним механізмом, покликаним забезпечити соціальний захист здобувачів освіти у сучасному суспільстві.

Формування правосвідомості здобувачів освіти має здійснюватися в освітньому процесі коледжу за умов спеціальної організації правової освіти (правового навчання, правового виховання) бакалаврів технічних спеціальностей.

Запровадження юридичних дисциплін для бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу має впливати на правосвідомість здобувача освіти, орієнтуючись на два основні принципи: облік вікових особливостей та індивідуальні якості особистості. Провідна діяльність молодих людей у період навчання у коледжі має виконувати особистісно-утворювальну функцію. Під час навчання у коледжі у здобувачів освіти відбувається інтенсивний процес дорослішання, громадянського становлення. У них формується стійка система поглядів і думок, практичних установок, зокрема і з юридично значимих питань. Крім цього, здобувачі освіти набувають досвіду визначення та вирішення власних життєвих проблем. Якщо враховувати, що розвиток особистості йде нерівномірно, то кожен здобувач освіти складатиме індивідуальну траєкторію формування правосвідомості, яка відрізняється від групової та суспільної [5].

При формуванні правосвідомості мається на увазі, що правове навчання передбачає вплив на когнітивну сферу, тим самим сприяючи накопиченню теоретичних і практичних правових знань, умінь і навичок. Правове виховання пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості, оскільки впливає на розвиток правових цінностей особистості, що визначає загальний рівень правової культури населення. Правове навчання та правове виховання передбачають досягнення загальної мети – формування правосвідомості, правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу.

Під правовою компетентністю прийнято розуміти процес формування правових знань, умінь і навичок. Правове навчання неспроможне і має обмежуватися лише передачею правових знань теоретично. Їх значимість і засвоєння безпосередньо залежить від активності самого здобувача освіти. Правове виховання є процесом формування правової культури та правової поведінки, що полягає у здійсненні правового всенавчання, розвитку правової свідомості та законослухняної поведінки. Воно має забезпечити перехід правових знань, що аналізуються, у відповідні правові переконання здобувачів освіти. При відборі та конструюванні змістовного аспекту технології формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно враховувати конкретний вид і рівень професійної діяльності здобувачів освіти [3].

Загальна схема змісту правової дисципліни для будь-якої неюридичної спеціальності коледжу технічного профілю має складатися із двох частин:

- 1) базової (єдиної для всіх);
- 2) варіативної (облік професійної спрямованості).

Базова частина передбачає основні тези теорії держави та права. У варіативну – основні положення конкретних галузей права, про які здобувачі освіти обов'язково повинні мати уявлення; основні нормативно-правові акти, що регулюють майбутню професійну діяльність здобувачів освіти.

Процесуальний аспект технології формування правосвідомості здобувачів освіти передбачає стимулювання їхнього інтересу до правових питань здійснення майбутньої професійної діяльності; використання інтерактивних методів навчання на заняттях і позааудиторній роботі зі здобувачами освіти (кейс-метод, метод вирішення проблемних ситуацій, дискусії, круглі столи, ділові ігри, проектна робота); рефлексію пошуку правового вирішення професійних ситуацій [8].

Важливе значення мають форми організації освітньої діяльності здобувачів освіти, що впливає на формування у майбутніх фахівців правосвідомості. В умовах дистанційного навчання не можливо використувати форми взаємодії зі здобувачами освіти, які б активізували їх самостійний пошук рішень правових завдань у майбутній професійній діяльності: юридична клініка; зустріч із працівниками правоохоронних органів, судових органів; проведення олімпіад, круглих столів, конкурсів на найкращу дослідницьку роботу.

Для ефективного управління онлайн-курсом викладачам потрібно використовувати інструменти стимулювання здобувачів освіти для опанування курсу, формувати у них дисципліну та навички дотримання термінів виконання завдань, здійснювати своєчасну оцінку студентських робіт і надавати оперативний зворотний зв'язок. Завдяки дистанційному навчання розвиваються практичні та творчі здібності викладача, він повинен володіти активними методами навчання та допомагати здобувачам освіти формувати власні стилі навчання в онлайн-режимі, опановувати можливості платформи онлайн-навчання та необхідне програмне забезпечення, долати труднощі та бар'єри електронного спілкування. Також розширюється інформаційна база викладача, яка має містити оновлені лекційні курси, презентації, методичні матеріали та вихідні дані для проведення практичних занять і лабораторного практикуму; здобувачі освіти мають можливість у будь-який час (крім планових онлайн-лекцій, наприклад, у ZOOM, Google Meet) зайти в освітній портал і завантажити звітти необхідну інформацію (за винятком випадків тимчасових обмежень доступу до інформації, що встановлюються викладачем), заздалегідь планувати свій робочий час.

Відповідно до принципу реалізації зворотного зв'язку процес засвоєння знань має бути керованим і контрольованим. Для реалізації зворотного зв'язку для побудови модуля слід дотримуватися таких правил:

- 1) повинна створюватися можливість зворотного зв'язку наступності, тобто потрібно забезпечити модуль засобами прямого контролю, який показуватиме рівень підготовленості здобувачів освіти;
- 2) слід застосовувати поточний, проміжний та узагальнюючий контроль: перший – наприкінці кожного елемента, а останній – наприкінці модуля;
- 3) поточний і проміжний контроль може здійснюватися у вигляді самоконтролю;
- 4) обидва вони повинні сприяти своєчасному виявленню прогалин у засвоєнні знань, а у разі неуспішності – чітко показувати, які частини навчального матеріалу слід повторити чи глибше засвоїти;
- 5) узагальнюючий (вихідний) контроль має показувати рівень засвоєння модуля; у разі виявлення недостатності засвоєння здобувачам освіти пропонують повторити матеріал (як конкретних навчальних елементів), яким отримано незадовільні відповіді.

У рамках навчальних курсів дисциплін для формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу неможливо викласти весь запас знань людства, накопичених у цій галузі. Обов'язково стоїть завдання компресії, стиснення інформації, лаконічності та достатності, тобто її мінімізації (включення у зміст курсу тільки необхідної та достатньої інформації для реалізації конкретної мети навчання), однак однією з умов стиснення залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності цієї системи знань, яка представлена у концентрованому вигляді, що також узгоджується із модульним підходом вивчення навчальних дисциплін [7].

У контексті інтенсивного вивчення навчальних дисциплін, що поєднує у своїй концепції і принцип прискорення, і принцип стиснення, структурування інформації є одним із найважливіших факторів досягнення мети навчання. Ущільнення навчальної інформації з навчальної дисципліни може здійснюватися за двома напрямками: шляхом генералізації (виділення основних понять) і логізації (встановлення внутрішніх логічних зв'язків), які співвідносяться зі структурою знань.

Виділення зі структури навчального матеріалу провідних знань дозволяє сформулювати “скелет” дисципліни. Провідні поняття виконують у навчальному курсі навчальної дисципліни роль “організаторів” знання. Подібний підхід до мінімізації інформації називають принципом генералізації знань, а це означає, що починати побудову змісту навчальної дисципліни слід із виділення основних структур і понять, організовувати навчальний матеріал у систему у логічному порядку з конкретизацією основних понять. Попереднє ознайомлення з навчальною інформацією, яке поєднується із засвоєнням основних понять, дозволяє більш адекватно подавати цю інформацію. Генералізація знань дозволяє забезпечити краще розуміння, оскільки породжує структуру, котра значно краще взаємодіє з новими знаннями, ніж окремі факти. Чим більше зв'язків нових знань з наявними у довгостроковій пам'яті може бути встановлено, тим глибше і ширше розуміння нового матеріалу, тим краще він засвоюється.

Мета сучасної освіти – навчитися критично мислити, обмірковувати інформацію, дискутувати, ставити під сумнів факти, думки, у тому числі власні, а навчання через Інтернет – не зовсім сприятливе середовище для досягнення цієї мети [1].

Результативний аспект технології формування правосвідомості студентів передбачає визначення показників, критеріїв оцінювання рівня сформованості правосвідомості здобувачів освіти.

До таких показників належать:

- 1) правова поінформованість (обсяг, міцність і глибини сформованості правових знань);
- 2) ставлення до вимог правових норм (правомірної поведінки бакалаврів, про здатність застосувати отримані знання у практичній діяльності (особисто значущих життєвих обставин і професійної діяльності).

У процесі формування правосвідомості умовно було виділено три етапи.

Педагогічний аспект формування правосвідомості спрямовано на формування когнітивного компонента правосвідомості. Це ґрунтувалося на застосуванні диференційованого підходу у правовому навчанні здобувачів освіти, який передбачав необхідність акцентувати увагу на майбутні технічні спеціальності, що дозволило забезпечити поглиблене вивчення права, що сприяє формуванню стійкої мотивації навчання та підтвердження усвідомленого вибору майбутньої професії.

Другий етап передбачав формування ціннісно-орієнтованого компонента правосвідомості. Сутність його полягала у встановленні місця правових цінностей у спільній особистісній ієрархії цінностей бакалаврів.

Третій етап спрямовано на формування поведінкового компонента правосвідомості. Правова установка відіграє провідну роль і несе основне навантаження у забезпеченні правомірної поведінки молодих людей у реальній життєвій ситуації. Враховуючи провідні особистісні характеристики людини, а саме її ставлення, мотиви, інтелект, емоційно-вольову сферу, можна визначити правосвідомість здобувача освіти як особистісну структуру, що акумулює в собі правові знання, оціночне ставлення до права, вміння конструювати поведінку відповідно до чинного права; як заснування правової захищеності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу; як складну структуру, яка передбачає когнітивний, ціннісно-орієнтований, поведінковий компоненти, що будуть цілеспрямовано розвиватися у їх діалектичній єдності.

Висновки. Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія під час формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу створюється для інтенсифікації процесу навчання, врахуванні індивідуальних особливостей, взаємодії з контентом здобувачами освіти, викладачами, самооцінці. Для підвищення ефективності навчання бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно застосовувати різні інтерактивні інноваційні технології, активно залучати здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, застосовувати дуальне навчання, проводити віртуальні екскурсії, не хтуючи кейс-методами, методами мозкового штурму, подавати матеріал із запланованими помилками. Все це дозволить зацікавити учнів і сприятиме більшій затребуваності випускників над ринком.

Використана література:

1. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.
2. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 6 (113). С. 39–43.
3. Камишнікова Г. В. До питання формування правової компетентності студентів у вищій школі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2015. № 51. С. 167–170.
4. Кічук Я. В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика : монографія. Ізмаїл, 2009. 244 с.
5. Огороднійчук І. Сутність і структура поняття “правова компетентність” майбутніх інженерів. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 117–122.
6. Пугач С. С. Розвиток правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю. *Педагогіка безпеки*. 2018. № 2. С. 120–130. doi:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
7. Ржевська Н. В. Критерії та показники сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXXIV. Т. 3. С. 96–99.
8. Соснова М. А. Інформаційно-комунікаційні технології як складова сучасного інтерактивного навчання. *Вища освіта України. Серія “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”*. 2014. Т. 2. С. 93–97.

References:

1. Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher education in Ukraine: the realities of modern development]. / S.O. Sysoieva, N.H. Batechko / (2011) Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Kyiv : VD EKMO. 368 s. [in Ukrainian]
2. Halushchak I. Ye. (2016) Formuvannya pravovoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv. [Formation of the legal competence of future economists]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. № 6 (113). S. 39–43. [in Ukrainian]
3. Kamyshnikova H. V. (2015) Do pytannia formuvannya pravovoi kompetentnosti studentiv u vyshchii shkoli. [On the formation of students' legal competence in higher education]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia*. № 51. S. 167–170. [in Ukrainian]
4. Kichuk Ya. V. (2009) Pravova kompetentnist maibutnoho sotsialnoho pedahoha: teoriia i praktyka. [Legal competence of the future social teacher: theory and practice]. *Izmail*. 244 s. [in Ukrainian]
5. Ohorodniichuk I. (2014) Sutnist i struktura poniattia “pravova kompetentnist” maibutnikh inzheneriv. [The essence and structure of the concept of “legal competence” of future engineers]. *Pedahohichniy dyskurs*. Vyp. 17. S. 117–122. [in Ukrainian]
6. Puhach S.C. (2018) Rozvytok pravovoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu. [Development of the legal competence of future specialists in economics]. *Pedahohika bezpeky*. № 2. S. 120–130. doi:10.31649/2524-1079-2019-3-2-120–130. [in Ukrainian]
7. Rzhavska N. V. (2016) Kryterii ta pokaznyky sformovanosti pravovoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv iz pidpriemnytstva, torhivli ta birzhovoi diialnosti. [Criteria and characteristics of the formation of the legal competence of future bachelors in entrepreneurship, trade and exchange activities]. *Pedahohichni nauky*. Vyp. LXXIV. T. 3. S. 96–99. [in Ukrainian]
8. Sosnova M. A. (2014) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak skladova suchasnoho interaktyvnoho navchannia. [Information and communication technologies as a component of modern interactive learning]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Ser. Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii*. T. 2. S. 93–97. [in Ukrainian]

Spyrydonova Y. O. Specificity and features of increasing the level of legal competence of bachelors of technical specialties in the conditions of the college

The article is devoted to the analysis of the need for the development of modern education based on the change in the place of a person in production in an information society. The priorities of the modern education model are determined as continuity, fundamentalization, openness, universality, variability, integrity, activity orientation, informatization, environmental compliance. It is noted that the introduction of legal disciplines for bachelors of technical specialties in a college environment should influence the legal consciousness of an applicant for education, focusing on two basic principles: taking into account age characteristics and individual personality traits. Legal education is the process of forming a legal culture and legal behavior; which consists in the implementation of legal education, the development of legal consciousness and law-abiding behavior. It is noted that within the framework of training courses of disciplines for the formation of legal competence of bachelors of technical specialties in a college environment, it is impossible to outline the entire stock of human knowledge accumulated in this area. The task of compression, compression of information, conciseness and sufficiency, that is, its minimization, is imperative. However, one of the conditions for compression is the observance of its moderation, the necessary preservation of the integrity of this knowledge system, which is presented in a concentrated form, which is consistent with the modular approach to studying academic disciplines.

It was analyzed that distance learning develops the teacher's practical and creative abilities, he must have active teaching methods and help education seekers form their own learning styles online, master the capabilities of the online learning platform and the necessary software, overcome the difficulties and barriers of e-learning, communication.

It has been proven that in order to increase the efficiency of training bachelors of technical specialties in a college environment, it is necessary to apply various interactive innovative technologies, actively involve applicants in research work, apply dual training, conduct virtual excursions without neglecting case methods, brainstorming methods, submit material with planned errors.

Key words: education, competence approach, formation of legal competencies, legal awareness of students, distance learning, innovative learning.

УДК 373:78(07)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.34>

Стець Г. В., Кишакевич С. В.

**СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Розкрито проблему впровадження сучасних методик викладання музичного мистецтва у навчально-виховний процес закладу середньої освіти. Зазначено, що ключовою проблемою для забезпечення якісної шкільної музичної освіти є питання модернізації та розширення інноваційних підходів у музичній педагогічній практиці.

Висвітлено методику реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій. З'ясовано, що запропонована методика передбачає залучення дитини до народного музичного середовища, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учнів у процесі музичного навчання, стимулювання розвитку творчого потенціалу кожного учня у різних видах музичної діяльності. Розкрито й охарактеризовано комплекс особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій.

У межах публікації здійснено аналіз комплексу методів і висвітлено сутність методики формування художніх смаків старшокласників у процесі вокального навчання. Акцентовано увагу на тому, що ця методика включає оптимальні форми вокальної роботи зі старшокласниками у позакласній діяльності, до яких віднесено індивідуальні, "парні" й ансамблево-групові заняття, а також форми педагогічного моніторингу навчальних досягнень старшокласників.

Розкрито інноваційну методику розвитку творчих здібностей школярів на основі пісенного фольклору. Обґрунтовано її унікальність, яка полягає у поєднанні новітніх технологій у галузі методики навчання музики із творчим переосмисленням української пісенності.

Висвітлено методику розвитку ладоінтонаційного мислення учнів із вадами усного мовлення на основі ідей оркестричного виховання ц евритмії. Доведено її ефективність у розвитку творчих здібностей дитини. Наголошено, що означені методики формують мотивацію до навчання, сприяють успішній самореалізації особистості, відкривають шлях удосконаленню практики, внесенню інноваційних перетворень у методику викладання музики.

Ключові слова: методика викладання музики, шкільна музична освіта, творчі здібності, особистісно-орієнтовані технології, оркестричне виховання, евритмія, відеосольфеджіо, ладоінтонаційне мислення.

Стан розвитку шкільної музичної освіти безпосередньо пов'язаний зі змінами, які відбуваються та стрімко трансформуються в умовах соціального та культурного життя суспільства XXI століття. Розвиток музичних здібностей сучасних дітей, підлітків і молоді, культури їхнього мислення й інтелекту, творчої уяви та художнього сприймання навколишньої дійсності стає сферою наукового пошуку для створення принципово іншої нової музичної освіти. У цьому контексті започаткування ініціатив, створення новаторських педагогічних концепцій, сучасних авторських методик викладання музичного мистецтва є свідченням

розв'язання актуальних проблем музичної освіти як на загальнодержавному, так і науково-методичному та практичному рівнях.

Як зазначає В. Черкасов: “На сучасному етапі відбувається переоцінювання й оновлення змісту музичної освіти, її модернізація на основі інтеграційних зовнішніх і внутрішніх процесів. Дедалі більше запроваджується авторських програм, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів. Учителі-новатори шукають і реалізують міжпредметні зв'язки, котрі розширюють інтелектуальну сферу та світогляд учнів. Дедалі більше уваги приділяється використанню інтернет ресурсів і комп'ютерного навчання, запровадження сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій, спрямованих на формування естетичної культури особистості” [7, с. 13].

Викладання музичного мистецтва у школі здійснюється відповідно до базового змісту загальної середньої освіти. Цей навчальний предмет згідно із базовим навчальним планом викладається у 1–7-х класах по 1 год на тиждень і має на меті “виховання емоційно-ціннісного ставлення учнів до музичного мистецтва, формування комплексу музичних компетентностей (інформаційних, пізнавальних, комунікативних тощо), а також розвиток творчого потенціалу особистості, здатної до самореалізації у музичній діяльності та безперервного вдосконалення у процесі музичної самоосвіти. Уроки музичного мистецтва у загальноосвітній школі передбачають включення учнів у різні види музичної діяльності: хоровий спів, гру на елементарних музичних інструментах, сприймання та аналіз-інтерпретацію музичних творів, імпровізацію (вокальну, інструментальну, ритмічну, пластичну), рухи під музику” [4; с. 5]. Застосування сучасних методик викладання цього предмету у закладі середньої освіти сприятиме його модернізації та розширенню інноваційних підходів у музичній педагогічній практиці.

Метою статті є аналіз сучасних методик викладання музичного мистецтва у закладі середньої освіти.

Шляхи реформування форм, методів, змісту сучасної музичної освіти та перспективи її подальшого розвитку визначені у працях С. Горбенка, І. Зязюна, О. Лобової, Л. Масол, Г. Падалки, О. Полякової, О. Отич, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін.

Багаторічний досвід дослідницько-педагогічної роботи у галузі методики викладання музики у закладі середньої освіти можна представити науково-методичним надбанням теоретиків і практиків музичної педагогіки (С. Горбенка, Н. Гуральник, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та багатьма інших), а також їхніми учнями.

Розглянемо деякі із сучасних методик викладання музичного мистецтва у початкових і старших класах в урочний і позаурочний час, розроблені українськими науковцями, а також вчителями-практиками закладів середньої освіти.

У контексті аналізу сучасних методик викладання музичного мистецтва цікавим є дослідження С. Дицьо, яке базується на використанні українських традицій у музичному навчанні. У ньому розкривається методика реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій.

Представлена методика передбачає залучення дитини до народного музичного середовища, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учнів у процесі музичного навчання, стимулювання розвитку творчого потенціалу кожного учня у різних видах музичної діяльності. Вона включає використання урочних і позакласних форм роботи і методів навчання особистісного спрямування: створення емоціогенних ситуацій у процесі вивчення пісенного фольклору, використання ігрових методів народного музикування, методів рольової гри у процесі відтворення народнопісенних обрядів, інсценізації, діалогу, обговорення музичних вражень, спільних мистецьких проєктів, творчих завдань, варіативності інтерпретаційного процесу, художньо-творчої імпровізації та ін. [2, с. 15–16].

Дослідницею запропоновано комплекс особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій, а саме:

– *технологія розвитку інтересу молодших школярів до народно-художньої діяльності* (передбачає формування стійкої мотивації дітей до вивчення народної музики, національних традицій музикування; активізацію пізнавальної діяльності учнів до вивчення українського фольклору, формування емоційного відгуку на образи народної музики; формування установки на сприйняття народного мистецтва як джерела та предмета духовного спілкування);

– *технологія співпраці* (метою є формування досвіду практичної діяльності учнів у фольклорному контексті; формування умінь народного музикування, що забезпечують можливість досягнути інтонаційні особливості національної музики та відчутти своєрідність вітчизняного фольклору, усвідомити роль музики як загальнолюдської мови);

– *технології творчого розвитку учнів на основі народнопедагогічних традицій* (увага зосереджується на розвитку творчого потенціалу кожного учня засобами народнопедагогічних традицій; на формуванні здатності самовияву особистості; на перенесенні набутих знань і виконавських умінь у різні види художньо-творчої діяльності [2, с. 16].

У сфері організації художньо-дозвілєвої діяльності у позаурочний час на увагу заслуговує дослідження Ю. Мережко, у якому представлено методику формування художніх смаків старшокласників у процесі вокального навчання. Науковцем висвітлено естетико-виховний потенціал вокальної спадщини українських

композиторів кінця XIX – початку XX ст., особливості змісту і організації музично-дозвілєвої діяльності учнів старшого шкільного віку.

Розроблена методика полягає у визначенні педагогічних умов, таких як систематичне проведення паралелей між оцінкою художнього твору педагогом та оцінкою, даною учнем самостійно; у поєднанні педагогічної вимогливості із педагогічною підтримкою оцінювальної та виконавської діяльності старшокласників; в узгодженні змісту поточних занять із завданнями публічної демонстрації художньо-навчальних досягнень учнів [3].

Дослідницею запропоновано комплекс методів у процесі вокального навчання, таких як:

- *блок методів*, що передбачає розширення обізнаності старшокласників у вокальній музиці українських композиторів кінця XIX – початку XX ст.;
- *блок методів*, зорієнтований на забезпечення культурологічної основи досягнення старшокласниками української вокальної творчості;
- *блок методів*, спрямований на стимулювання емоційно-оцінного ставлення до виконання музики;
- *блок методів*, завданням яких є спонукання старшокласників до творчого самовираження у процесі виконання творів українських композиторів минулого [3, с. 187–188].

Методика Ю. Мережко включає оптимальні форми вокальної роботи зі старшокласниками у позакласній діяльності, до яких віднесено індивідуальні, “парні” й ансамблево-групові заняття, а також форми педагогічного моніторингу навчальних досягнень старшокласників. Дослідницею визначено організаційно-мотиваційний; інформаційно-оцінювальний і творчо-дієвий етапи формування художніх смаків учнів старшого шкільного віку, які відрізняються ступенем інтенсивності аналітико-оцінювальних і творчих дій учнів [3, с. 188].

Достатньо ефективно та результативно впроваджують сучасні різноманітні методики викладання музичного мистецтва у шкільний процес вчителі-практики. Так, інноваційну методику розвитку творчих здібностей школярів на основі пісенного фольклору представлено Н. Антоник, вчителем-методистом Дрогобицької загальноосвітньої школи I – III ступенів № 4 Львівської області.

Вчителькою розроблено навчально-методичний комплекс “Відеосольфеджіо на основі українських народних мелодій”, який сприяє активізації творчого потенціалу й інтелектуальних можливостей молодших школярів. Дана методика полягає у поєднанні новітніх технологій у галузі методики навчання музики з творчим переосмисленням української пісенності, що забезпечує її унікальність. “Відеосольфеджіо” здійснює активізацію усіх можливих форм опанування інформацією: візуальної, слухової, тактильної, кінестетичної тощо.

Як зазначає Н. Антоник, основна мета “Відеосольфеджіо” – в ігровій формі ознайомити школярів із українським музичним фольклором, розкрити творчий потенціал дітей, закласти основи музичної грамотності за допомогою сучасних інтерактивних методів навчання, зацікавити їх яскравими, естетично оформленими слайдами і, таким чином, викликати мотивацію до навчання та позитивні емоції. Завдяки інноваційній формі навчання діти повинні зрозуміти, що сольфеджувати мелодії так само легко, як читати книжки. Застосування інтерактивних методів при роботі з “Відеосольфеджіо” робить процес розвитку навичок співу за нотним записом цікавим і доступним для сучасного учня” [1, с. 163].

Запропонований навчально-методичний комплекс складається з *відеовправ* на основі українських народних мелодій (DVD-диску); *робочого зошита* для учня (який представляє різноманітні цікаві завдання, вокально-ритмічні вправи, замальовки, ребуси, головоломки, що сприяють розвитку творчих здібностей школярів) та *методичного посібника* для вчителя (в якому стисло пропонуються всі етапи роботи з учнями над відеовправами та подані методичні рекомендації щодо застосування комплексу “Відеосольфеджіо” на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах. Кожна *відеовправа* складається з таких етапів та є яскравим слайдофільмом:

- “НОТА” – презентація розміщення ноти на нотоносці та її звучання;
- “СЛУХАЄМО” – сприймання фольклорного зразка, який звучить під фонограму та супроводжується відеорядом яскравих слайдів;
- “СПІВАЄМО СЛОВАМИ” – спів учнями української поспівки з текстом, який з’являється на екрані;
- “ПЛІЩІМО РИТМ” – виплескування ритму музичного твору;
- “СЛУХАЄМО” – сприймання народної мелодії, що виконується назвами нот;
- “СПІВАЄМО НОТАМИ” – інтонування учнями мелодії музичного твору за нотним записом [1, с. 163].

У контексті нашої теми цікавою є авторська методика викладання музичного мистецтва вчителя-методиста загальноосвітньої школи с. Глибочиця Житомирської області, старшого викладача кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка, композитора Є. Плющик, метою якої є розвиток ладоінтонаційного мислення учнів із вадами усного мовлення.

В основі розробленої методики лежать ідеї орхестричного виховання (мистецтво руху у мові, співі, організації ритму) й евритмії (вид мистецтва, інструментом якого є художньо-виразна пластика руху людського тіла). Методика Є. Плющик базується на поєднанні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці, драматизації. Суб’єкт-учень є самою дією, а суб’єкт-вчитель – співучасником пошуку [5]. Таке поєднання сприяє розширенню світогляду дітей, розвитку їхнього музичного слуху та мовлення.

У новому контексті Є. Плющик використала методику евритмії Р. Штайнера. За твердженням авторки, одним із завдань евритмії є “розвиток творчих здібностей дитини – навчання імпровізації, тобто створення

власного музичного образу. Будь-який рух пов'язаний із диханням і часовим фактором, “фон” якого визначає сприйняття метру і ритму при створенні музичного образу в інструментальній музиці... сприйняття мелодії, тембру, гармонії, фактури, форми тощо поєднані в одне ціле, що дає повну свободу уявленню дитини й дозволяє інтерпретувати будь-який поетичний і музичний матеріал відповідно до внутрішніх почуттів” [6, с. 6].

Автором розроблені та впроваджені у навчальний процес такі види роботи:

– *Ладоінтонаційна робота* (передбачає вивчення інтонаційних моделей на основі релятивної системи, де ручні знаки допомагають встановити міцні умовно-рефлекторні зв'язки; вивчення інтервалів; переживання в активній дії нових понять).

– *Метроритмічна робота* (базується на вивченні ритмоформул із використанням четвертних, восьмих і половинних тривалостей, пауз у дво- та тридольному метрах).

– *Логопедична робота* (є вивченням нескладних розспівок, побудованих на інтонаційних моделях, вправ для розвитку рухливості м'язів язика. Перед виконанням будь-якої вправи чи розспівки пропонується уважно прослухати музичний приклад і виконувати його в повільному темпі).

– *Інтонаційне читання* (побудоване на позначенні руху інтонацій над рядками вірша; пропонується виконувати відповідними рухами рук, тулуба, голови). Інтонаційна партитура розроблена Н. Д. Бабич.

– *Рухова робота* (ґрунтується на вивченні елементарних танцювальних рухів українського народного танцю, гімнастично-ігрових рухів, рухів на опанування простору приміщення).

– *“Слухаємо мову речей”* (цей вид роботи передбачає вивчення різноманітних шумових звуків і виготовлення дітьми найпростіших шумових інструментів із природного матеріалу).

– *Творче завдання – “уява”* (розраховане на власну творчість дітей на основі вивчених рухів, слухання музики).

– *Слухання музики* (музикотерапія) [6, с. 3].

Висновки. Таким чином, розглянуті сучасні методики викладання музики у закладі середньої освіти можуть впевнено виступати міцним підґрунтям розвитку творчих здібностей школярів у процесі вивчення музичного мистецтва. Запропоновані методики формують мотивацію до навчання, викликають неабиякий інтерес до музичного мистецтва, сприяють успішній самореалізації особистості, відкривають шлях удосконаленню практики, внесенню інноваційних перетворень у методику викладання музики.

Аналіз запропонованих методик продемонстрував, що стратегія розвитку методики викладання музики пов'язана та ґрунтується на критеріях якісної шкільної музичної освіти й удосконаленні мистецько-технологічних шляхів її реалізації.

Використана література:

1. Антоник Н. Інноваційна методика розвитку творчих здібностей школярів на основі пісенного фольклору. *Молодь і ринок*. 2016. № 1. С. 162–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_1_34 (дата звернення: 08.10.2021).
2. Дитцьо С. В. Методика реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.
3. Мережко Ю. В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 251 с.
4. Методика музичного виховання : Урок музичного мистецтва в сучасній українській школі : методичні рекомендації до змісту, організації та проведення уроків музичного мистецтва в ЗОШ / уклад. М. М. Качур. Мукачево : МДУ, 2017. 26 с.
5. Плющик Є., Біденко С., Шермер М. Орхестичне виховання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *24 hours of participation*. 2020. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31845> (дата звернення: 20.10.2021).
6. Плющик Є., Гунько І. Ідеї креативної педагогіки в мистецькій освіті учнів початкових класів. UDC 001.1 *The 3rd International scientific and practical conference – Achievements and prospects of modern scientific research* (February 7–9, 2021) Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. 2021. С. 139–145.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2014. 472 с.

References:

1. Antonyk N. (2016) Innovatsiina metodyka rozvytku tvorchykh zdibnostei shkoliariv na osnovi pisennoho folkloru [Innovative methods of developing creative abilities of schoolchildren on the basis of song folklore]. Youth and the market. 2016. 1. S. 162–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_1_34 (data zvernennia: 08.10.2021).
2. Dytso S. V. (2012) Metodyka realizatsii osobystisno-orientovanykh tekhnolohii muzychnoho navchannia uchniv pochatkovoї shkoly na osnovi narodnopedahohichnykh tradytsii [Methods of implementation of personality-oriented technologies of music education of primary school students on the basis of folk pedagogical traditions] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 ; Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].
3. Merezko Yu. V. (2012) Formuvannia khudozhnikh smakiv starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia vokalnoi spadshchyny ukrainskykh kompozytoriv [Formation of artistic tastes of high school students in the process of studying the vocal heritage of Ukrainian composers] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 ; Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 251 s. [in Ukrainian].
4. Metodyka muzychnoho vykhovannia : Urok muzychnoho mystetstva v suchasni ukrainskii shkoli : metodychni rekomendatsii do zmistu, orhanizatsii ta provedennia urokov muzychnoho mystetstva v ZOSH [Methods of music education: A lesson in music art in a modern Ukrainian school: guidelines for the content, organization and conduct of music lessons in high school] / ukladach M. M. Kachur. Mukachevo : MDU, 2017. 26 s. [in Ukrainian].

5. Pliushchik Ye., Bidenko S., Shermer M. (2020) Orkestychnye vykhovannia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Orchestral education in working with children with special educational needs]. 24 hours of participation. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31845> (data zvernennia: 20.10.2021).
6. Pliushchik Ye., Hunko I. (2021) Idei kreatyvnoi pedahohiky v mystetskii osviti uchniv pochatkovykh klasiv [Ideas of creative pedagogy in art education of primary school students]. UDC 001.1 The 3 rd International scientific and practical conference – Achievements and prospects of modern scientific research (February 7–9, 2021) Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. S. 139–145.
7. Cherkasov V. F. (2014) Teoriia i metodyka muzychnoi osvity : navchalnyi posibnyk [Theory and methods of music education: a textbook]. Ternopil : Navchalna knyha Bohdan, 472 s. [in Ukrainian].

Stets H. V., Kyshakevych S. V. Modern methods of teaching music art in school.

The article reveals the problem of introducing modern methods of teaching musical art into the educational process of a secondary school. It is noted that the key problem of ensuring high-quality school music education is the issue of modernization and expansion of innovative approaches in musical pedagogical practice.

The method of implementation of personality-oriented technologies of musical education for elementary school students on the basis of folk pedagogical traditions is highlighted. It was found that the proposed methodology provides for the involvement of the child in the folk musical environment, the establishment of subject-subject relations between the teacher and students in the process of musical education, stimulation of the development of the creative potential of each student in various types of musical activity. The complex of personality-oriented technologies of musical teaching of elementary school students based on folk pedagogical traditions is revealed and characterized.

Within the framework of the publication, the analysis of a set of methods is carried out and the essence of the methodology for the formation of artistic tastes of high school students in the process of vocal training is covered. Emphasis is focused on the fact that this technique includes the optimal forms of vocal work with high school students in extracurricular activities, which include individual, pair and ensemble-group lessons, as well as forms of pedagogical monitoring of the high school students achievements.

An innovative method of developing the creative abilities of schoolchildren on the basis of song folklore is revealed. Its uniqueness is substantiated, which lies in the combination of the latest technologies in the field of methods of teaching music with a creative rethinking of Ukrainian songwriting.

The method of development of palm intonation thinking of students with speech defects based on the ideas of orchestral education and eurythmy is highlighted. Its effectiveness in the development of the child's creative abilities has been proven. It is emphasized that these methods form the motivation to learn, arouse great interest in the art of music, contribute to the successful self-realization of the individual, open the way to improve practice, make innovative changes in the methodology of teaching music.

Key words: *methods of teaching music, school music education, creative abilities, personality-oriented technologies, orchestral education, eurythmy, palm intonation thinking, videosolfeggio.*

УДК 378.147.091.33-027.22:36-051(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.35>

Стрілець-Бабенко О. В.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ МЕТОДОМ ПРОЕКТІВ

Здійснено аналіз методу проектів, охарактеризовано функції та види проектів; обґрунтовано доцільність застосування методу проектів в процесі підготовки студентів і розглянуто можливі шляхи використання методу проектів під час навчання. Потреба реалізувати в соціальній роботі різноманітні професійні функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, соціально-перетворювальну, організаційну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну – актуалізує дослідницьку діяльність фахівців. Автором доведено, що використання методу проектів у процесі підготовки соціальних педагогів дає змогу розвинути в майбутніх спеціалістів критичне мислення, сформувати загальні та спеціальні компетентності. Проаналізовано основні умови, які сприяють ефективній підготовці здобувачів вищої освіти до науково-дослідної діяльності, серед яких – спеціально створене науково-дослідницьке середовище, комплексна система навчально-дослідницької й науково-дослідницької діяльності студентів та інтегративний підхід. Приділено увагу процесу формування науково-дослідницької культури майбутніх спеціалістів. Досліджено можливість практичної реалізації освітньої, розвивальної, виховної, контрольної-корекційної та стимулювально-мотиваційної функцій методу проектів. Подано приклади використання методу проектів під час вивчення тем з навчального курсу. Різноманітність проектів дає можливість студентам і викладачам обирати тематику й види проекту, що сприяє формуванню самостійності студентів, їх відповідальності за прийняте рішення. У статті окреслено поняття «результат проекту», визначено його характерні риси й особливості.

Ключові слова: *дослідницькі вміння, метод проектів, майбутні соціальні педагоги, функції методу проектів, види методу проектів, ілюстрація використання методу проектів.*

Важливим напрямом суспільного життя є надання підтримки різним верствам населення з урахуванням їх специфіки, що характеризує соціальну роботу, яка динамічно розвивається в Україні в останні десятиліття. Потреба реалізовувати в соціальній роботі різноманітні професійні функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, соціально-перетворювальну, організаційну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну – актуалізує дослідницьку діяльність фахівців.

Визначаючи мету підготовки фахівця із соціальної роботи, сучасні документи наголошують, що застосування певних теорій і методів соціальної роботи характеризується комплексністю й невизначеністю умов, що забезпечується формуванням як загальних компетентностей (здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити й вирішувати проблеми, так і спеціальних компетентностей (здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів; здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи й громади; здатність застосовувати сучасні експериментальні методи роботи із соціальними об'єктами в польових і лабораторних умовах; здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; здатність до генерування нових ідей і креативності в професійній сфері) [7]. Такі компетентності є складниками й дослідницької діяльності. Тому важливо в процесі професійної підготовки формувати готовність до неї, залучаючи студентів до різних її видів.

У монографічних дослідженнях О. Повідайчик [4], О. Семенов та О. Земки [5], І. Солошич [6], В. Степашко [8], В. Тушевої [9] відзначається вплив дослідницької діяльності як одного з чинників удосконалення професійної діяльності фахівця як передумови творчої професійно-дослідницької діяльності. Зокрема, О. Повідайчик наголошує, що саме в сучасних умовах соціальної діяльності важливо формувати в майбутніх фахівців соціальної сфери готовність до науково-дослідницької діяльності, елементами якої є проведення самостійних досліджень, що спрямовані на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, результатом якого є нові наукові результати [4]. Уважаємо, що з точки зору реалізації функцій соціального педагога його дослідницька діяльність спрямована не стільки на отримання нового наукового результату, а скільки на дослідження особистості учасників освітнього процесу, їхніх соціальних проблем і пошук ефективних способів вирішення проблем, які не можуть бути отримані через перетворення наявної інформації, а вимагають вивчення й наукового аналізу реальної соціальної чи педагогічної ситуації. Отже, дослідницька діяльність соціального педагога в більшості випадків має емпіричний характер.

Аналізуючи процес формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, В. Тушева наголошує, що цей особистісний феномен забезпечує цілісне та ґрунтовне дослідження освітніх явищ, швидку адаптацію в інформаційних потоках і реагування на умови й вимоги, що постійно змінюються [9].

Автори досліджень указують на умови ефективної підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності: спеціально створене науково-дослідницьке середовище (О. Повідайчик [4]); створення й функціонування комплексної системи навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності студентів, реалізацію інтегративно-розвиваючого підходу (І. Солошич [6]); реалізацію моделі формування науково-дослідницької культури, що вибудовується як інтегративна єдність культурно-науково-освітнього середовища з посиленням дослідницького й інноваційного компонентів на рівні суб'єктів педагогічного та пізнавального процесів (В. Тушева [9]); реалізацію актуалізаційного, пошуково-творчого й дослідницько-рефлексивного етапів формування дослідницьких умінь у процесі навчальної діяльності, під час професійно орієнтованих курсів, у науково-дослідній роботі, під час навчальних і педагогічних практик (О. Семенов, О. Земка [5]).

Серед педагогічних технологій, використання яких є продуктивним для формування готовності майбутніх фахівців до дослідницької діяльності, є кейс-технології, технології концентрованого й диференційованого навчання, технологія розвитку критичного мислення; проектна технологія (О. Повідайчик [4]); контекстне навчання, за якого відбувається трансформація навчальної діяльності у квазіпрофесійну (ділові ігри, семінари-диспути, семінари-дослідження), а потім у навчально-професійну діяльність (науково-педагогічна практика, науково-дослідна робота студентів) (В. Тушева [9]); упровадження в особистісно зорієнтоване навчання інноваційних технологій, методів модульного та дослідного навчання, креативного моделювання (В. Степашко [8]).

Мета статті – проаналізувати функції й дати характеристику функцій методу проектів, а також проілюструвати різні види проектів, які здійснюють вплив на формування дослідницьких умінь у майбутніх соціальних педагогів.

У довідковій педагогічній літературі метод проектів визначається як «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань» [1, с. 205]. Метод проектів у процесі підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності є ефективним з погляду реалізації в процесі його використання всіх етапів дослідження. Як відзначає С. Омеляненко, метод проектів є комплексним інтегративним процесом, що передбачає «цілепокладання, планування, організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних прийомів організації діяльності студентів, аналіз результатів ...» [2, с. 220].

Під час застосування методу проектів результатом діяльності студентів є навчальний творчий продукт, який характеризується об'єктивною чи суб'єктивною новизною, самостійністю розробки від ідеї до її втілення. Отже, метод проекту ґрунтується на використанні дослідницьких, пошукових, творчих прийомів

наукового дослідження, що забезпечує формування дослідницьких умінь у майбутніх фахівців на основі самостійного оволодіння знаннями щодо суті та процедури проведення дослідження: умінь визначати й формулювати мету дослідження; умінь діагностувати й аналізувати стан проблеми дослідження; умінь здійснювати пошук, накопичувати й обробляти наукову інформацію; умінь формулювати гіпотезу дослідження; умінь планувати, проводити й аналізувати результати експериментальної роботи; умінь узагальнювати й оцінювати результати проведення експерименту; умінь формулювати висновки; умінь представляти результати дослідження. У такому разі під час використання методу проектів реалізується освітня функція навчання.

Розвивальна функція методу проектів полягає в розвитку критичного мислення, інтелектуальних умінь, рефлексії.

Метод проектів сприяє реалізації й виховної функції, оскільки під час включення студентів у проектну діяльність продовжує формуватися здатність робити усвідомлений вибір і нести за нього відповідальність, формується адекватна самооцінка, удосконалюється комунікативна культура.

Стимульовально-мотиваційна функція методу проектів реалізується завдяки наявності в цьому методі проблемних завдань, можливостей для самостійного відкриття, розробки навчального продукту, що має перспективи практичного використання в подальшій професійній діяльності, тобто використання всього того, що викликає в студентів внутрішні імпульси для досягнення поставлених цілей.

Оскільки обов'язковим етапом використання методу проектів є аналіз результатів роботи, зіставлення результату з наперед визначеною метою, то цей метод дає змогу реалізувати й контрольну-корекційну функцію. У процесі його використання майбутні фахівці отримують інформацію про якість виконання проекту, про те, як можна вдосконалити навчальний продукт, як його скоригувати з перспективами подальшого використання.

З метою підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності доцільно використовувати проекти різних видів: інформаційний, практико-орієнтований, дослідницький, творчий, ігровий (рольовий) проекти (класифікація за О. Пехотою [3]).

Проілюструємо використання методу проектів на прикладі вивчення теми "Методи опитування в соціально-педагогічних дослідженнях".

Ми пропонуємо студентам роботу над інформаційним проектом на тему "Методи опитування", у ході якого збирається та аналізується матеріал із таких питань: сутність методів опитування; місце методів опитування під час проведення соціально-педагогічного дослідження; види опитувань: усні, письмові, тестові; переваги й недоліки різних видів опитувань; умови ефективного опитування в соціально-педагогічних дослідженнях.

Інформаційні проекти в цьому разі дають змогу студентам на основі аналізу й узагальнення досвіду проведення соціально-педагогічних досліджень оволодіти інформацією про певні методи наукового дослідження та його етапи. Презентація результатів інформаційного пошуку в ході групової роботи слугує основою для організації самостійної роботи з оволодіння новими знаннями в галузі проведення соціально-педагогічного дослідження.

Під час виконання проекту на тему "Стандартизовані методики дослідження конфліктності особистості" результат діяльності майбутніх фахівців має чітку практичну орієнтацію, оскільки передбачає укладання реєстру стандартизованих методик проведення усного опитування та анкетування. Це – практико-орієнтований проект.

В ігровому проекті на тему "Запитай в автора" студенти самостійно розробляють план проведення опитування підлітків, наприклад, про знання способів ведення здорового способу життя, на наступному етапі знайомляться з планами своїх колег і формулюють запитання щодо запропонованих варіантів опитування. У подальшому передбачається розподіл між учасниками визначених ролей: автори розроблених планів опитування; "білі" опоненти, які підтримують запропоновані варіанти опитування й за допомогою запитань стимулюють колег до найбільш ефективного проведення опитування; "чорні" опоненти, які вбачають у плані опитування помилки й формулюють запитання, що можуть знівелювати ефективність розробленого плану опитування; спостерігачі. Учасники об'єднуються в мікрогрупи для обговорення запропонованого плану опитування, відбувається імітація соціальних і ділових стосунків, які ускладнені змодельованими завдяки запитанням ситуаціями. По завершенню ігрової діяльності спостерігачі аналізують роботу всіх учасників. Спільними зусиллями вся група формулює висновок щодо ефективності різних варіантів проведення опитування.

Дослідницькі проекти мають таку саму структуру, як і будь-яке наукове дослідження: визначення теми дослідження, обґрунтування її актуальності; визначення предмета й об'єкта, завдань і методів; формулювання гіпотез, розв'язання проблемного завдання; перевірка істинності чи хибності сформульованих гіпотез із використанням певних методів дослідження; формулювання висновків щодо оптимальних шляхів розв'язання проблемного завдання; представлення отриманих результатів. Прикладом дослідницького проекту є проект на тему "Вплив віртуальних соціальних мереж на підлітків", під час виконання якого студенти на основі застосування методів опитування шукають відповіді на таке ключове питання: які є можливості й загрози віртуальних соціальних мереж.

У разі виконання такого виду проектів у студентів відбувається подальший розвиток інтелектуальних умінь, які передбачають здійснення низки операцій.

Зокрема, необхідно здійснити операції аналізу й синтезу. Спочатку виділити з проблеми впливу віртуальних соціальних мереж декілька частин, наприклад, види віртуальних соціальних мереж, ступінь включеності підлітків до різних видів віртуальних соціальних мереж. По завершенню скласти частину в єдине ціле, відновити цілісність структури й визначити істотні зв'язки та відношення в ній, наприклад, можливості використання соціальних мереж, у яких їх учасники об'єднані за спільними інтересами, що сприяє саморозвитку й самореалізації особистості, чи загрози соціальних мереж, що принижують гідність або самооцінку підлітків.

Операція порівняння в цьому разі передбачає зіставлення різних відповідей респондентів, виявлення подібності та відмінності в їхніх поглядах щодо впливу соціальних мереж на особистість.

Студенти повинні провести й класифікацію: віднести ту чи іншу відповідь респондентів до певного класу, характеризуючи їх як можливість чи загрозу віртуальних соціальних мереж для розвитку підлітків.

У результаті виконання такого проекту студенти вдосконалюють й операцію узагальнення, визначаючи умови ефективного використання соціальним педагогом віртуальних соціальних мереж з метою стимулювання до саморозвитку та самореалізації на основі визначення ознак, що є загальними для декількох видів віртуальних соціальних мереж, і розкриття істотних зв'язків між видами віртуальних соціальних мереж і їх впливом на особистість людини, що лише формується.

Завершальним етапом роботи є творчий проект на тему "Розробка опитувальника", у ході якого студенти самостійно домовляються про заплановані результати й форму їх представлення. Для виконання такого проекту радимо студентам скористатися прийомом ключових запитань: хто, що, які, де, коли, як, чому. Відповідно, студенти спочатку визначаються з відповідями на такі питання: хто буде проводити опитування (соціальний педагог, класний керівник, батьки вихованців); хто буде респондентами (підлітки, які навчаються в одному класі, підлітки з різних класів, дівчата чи хлопці, батьки підлітків тощо); що буде предметом опитування (знання, ставлення, мотиви, компетентності, поведінка, якості особистості тощо); які критерії, показники характеризують обраний компонент (рівень розвитку, ступінь задоволеності, частота прояву тощо); де буде проводитися опитування (у класі, у групі продовженого дня, на заняттях гуртка тощо); коли буде проводитися опитування (у позаурочний час, під час проведення виховного заходу, на зборах батьків тощо); як буде проводитися опитування (індивідуально чи в групі, усно, письмово чи за допомогою комп'ютерної техніки); як будуть опрацьовуватися результати опитування (за ключем, у вигляді таблиці, якісний аналіз кожної відповіді); чому можуть бути отримані достовірні чи недостовірні результати опитування (високий авторитет кореспондентів, нерозуміння респондентами важливості проблем, що порушуються в опитуванні, знання респондентами бажаних для кореспондентів відповідей).

На завершальному етапі роботи над цим творчим проектом можна запропонувати студентам актуалізувати знання щодо алгоритму визначення наукового апарату соціально-педагогічного дослідження: які явища та процеси в соціально-педагогічному процесі потребують нагального вивчення (проблема й тема дослідження); чому саме зараз виявлену проблему необхідно вивчити (актуальність дослідження); про що йдеться в темі дослідження, на що спрямоване дослідження (об'єкт дослідження); що конкретно виявиться в результаті пошуку (предмет дослідження); який результат потрібно одержати (мета дослідження); що варто зробити для досягнення мети, як її конкретизувати (завдання дослідження); які можливі варіанти вирішення проблеми (гіпотеза дослідження); яким способом можна довести правильність одних гіпотез і заперечити інші гіпотези (методи дослідження).

Різноманітність видів проектів, їх тем дає можливість студентам обрати тематику й вид проекту, що сприяє формуванню самостійності студентів, їх відповідальності за прийняте рішення.

Висновки. Отже, метод проекту дає можливість поступово моделювати предметну галузь дослідницької діяльності й аналізувати таку модель на всіх етапах її розробки, що сприяє практико-орієнтованій підготовці майбутніх фахівців. Результатом використання методу проектів є як конкретний продукт, ефективність якого можна практично перевірити, так і досвід дослідницької діяльності, що включає знання, уміння та компетентності. З погляду перспектив подальшої професійної діяльності соціального педагога метод проекту сприяє формуванню загальних і професійних компетентностей, а саме: здатності мотивувати людей і рухатися до спільної мети, діяти соціально відповідально та свідомо, взаємодіями з різними групами клієнтів, здатності до генерування нових ідей і креативності в професійній діяльності.

Використана література:

1. Веретенко Т. Г., Денисюк О. М. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навчальний посібник. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. 124 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Завадська Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий дім "Слово", 2008. 240 с.
4. Омельяненко С. Національне виховання майбутніх фахівців у процесі використання методу проектів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (2). С. 218–223.

5. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пехота, А. КікTENKO, О. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А. С. К., 2001. 256 с.
6. Повідайчик О. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки : монографія. Ужгород : Аудтор-Шарк, 2018. 476 с.
7. Семенов О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика : монографія. Суми : Ніко, 2014. 254 с.
8. Солошич І. О. Формування науково-дослідницької компетентності студентів екологічних спеціальностей : монографія. Кременчук : КрНУ, 2020. 504 с.
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 "Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-krayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 15.10.2021).

References:

1. Veretenko T. H. (2011). *Vstup do spetsialnosti: sotsialna pedahohika*. [Introduction to the specialty: social pedagogy]. Kyiv: Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka. 124 s. [in Ukrainian].
2. Goncharenko S. U. (1997). *Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 375 s. [in Ukrainian].
3. Zavadskaya L. M. (2008). *Tekhnologii profesiinoi diialnosti sotsialnoho pedahoha*. [Introduction to the specialty: social pedagogy]. Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo". 240 s. [in Ukrainian].
4. Omelianenko S. (2014). *Natsionalne vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vykorystannia metodu proektiv*. [National education of future specialists in the process of using the project method]. Problems of modern teacher training. 218–223 s. [in Ukrainian].
5. Piekhota O. (2001). *Osvitni tehnologiyi* [Educational technologies]. Kyiv: ASK. 256 s. [in Ukrainian].
6. Povidaichyk O. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky: monohrafiia*. [Formation of readiness of future social workers for research activity in the process of professional training]. Uzhhorod: Audtor-Shark. 476 s. [in Ukrainian].
7. Semenov O. M., Zemka O. I. (2014). *Formuvannia doslidnytskykh umin u maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv*. [Formation of research skills in future teachers of vocabulary]. Sumy: niko. 254 s. [in Ukrainian].
8. Soloshych I. O. (2020). *Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti studentiv ekolohichnykh spetsialnosti* [Formation of research competence of students of ecological specialties]. Kremenchuk: KrNU. 504 s. [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 "Sotsialna robota" haluzi znan 23 "Sotsialna robota" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. (2019). [Standard of higher education in specialty 231 "Social work" in the field of knowledge 23 "Social work" for the first (bachelor's) level of higher education] / Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (data zvernennia: 15.10.2021).

Strilets-Babenko O. V. Formation of research skills in future social teachers by project method

The article analyzes the project method, describes the functions and types of projects; the expediency of application of the method of projects in the process of preparation of students is substantiated and possible ways of using the method of projects during training are considered. The need to implement in social work a variety of professional functions: diagnostic, prognostic, counseling, protective, preventive, social-transformative, organizational, correctional-rehabilitation, social-therapeutic, actualizing the research activities of specialists. The author proves that the use of the project method in the process of training social educators allows to develop critical thinking in future specialists, to form general and special competencies. The main conditions that contribute to the effective preparation of higher education students for research activities are analyzed, including: a specially created research environment, a comprehensive system of teaching and research activities of students and an integrative approach. Attention is paid to the process of formation of research culture of future specialists. The possibility of practical realization of educational, developmental, upbringing, control-correctional and stimulating-motivational function of the project method is investigated. Examples of using the project method when studying topics from the course are given. The variety of projects allows students and teachers to choose the topics and types of projects, which contributes to the formation of students' independence, their responsibility for the decision. The article outlines the concept of "project result", defines its characteristics and features. The characteristics of the functions of the project method are analyzed and given, as well as various types of projects that influence the formation of research skills in future social educators are illustrated.

Key words: *research skills, project method, future social educators, functions of the project method, types of project method, illustration of the use of the project method.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Розглянута проблема модульного навчання, а саме особливості його реалізації в сучасній українській вищій школі. Актуальність обраної теми зумовлена тим, що в останні роки обрано курс на формування європейських стандартів в освіті й принципів організації освітнього процесу. Орієнтація на європейську систему й водночас прагнення до інтеграції сприяють активному реформуванню вищої освіти нашої країни. Наголошено, що модульна система має переваги та недоліки, а тому в сучасних закладах освіти означено досить різнобічне розуміння щодо її використання в освітньому середовищі.

На прикладі підготовки фахівців фармацевтичних спеціальностей у Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі опрацьовано функціонування модульного навчання через реалізацію його принципів: модульності, проєктування, гнучкості, індивідуалізації, усвідомленої перспективи, паритетності й забезпечення дидактичної мети. Принципи модульного навчання розглянуто через призму формування в студентів фармацевтичної галузі насамперед комунікативної компетентності, оскільки ця якість є головною вимогою постійного професійного зростання.

Видокремлено основні вимоги успішного навчання студентів і з'ясовано, що перспективною умовою щодо розвитку комунікативної компетентності є індивідуальний підхід. З'ясовано, що індивідуальна навчальна модульна програма для кожного студента складається так, аби навчити його самостійно виконувати роботу швидко, якісно й ефективно, що, власне, і забезпечить закріплення важливих для фармацевтів комунікативних умінь і навичок, адже швидкість і якість дають можливість перемогти в конкурентній боротьбі за вільне робоче місце на ринку праці, а цього досягти можна за допомогою спільної творчої роботи викладача-ментора й активного студента, який буде зацікавлений у реалізації себе в успішній майбутній кар'єрі.

Ключові слова: модуль, модульне навчання, ментор, принцип модульного навчання, комунікативна компетентність, фармація.

Сучасна освіта в Україні поряд зі становленням національної та суспільно-політичної незалежності впевнено крокує до модернізації навчальних технологій. Важливим завданням швидкої адаптації української освіти до міжнародного, соціокультурного та професійного простору є реформування вищої школи, адже випускники заповнюють важливу нішу ринку праці через набуту професійну компетентність. Важливим етапом у реалізації цього завдання для освіти стало підписання Болонської декларації, якою передбачено реалізацію багатьох ідей і проєктів, що сприятимуть формуванню єдиного якісного освітнього середовища. Передумовами входження України до Болонського процесу стали адаптація законодавства, структурні зміни освіти, запровадження в систему вищої школи Європейської кредитно-трансферної та акумулювальної системи (ECTS) і, найважливіше, проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.

Динамічний розвиток інформаційного простору, його насиченість і різноплановість сприяють удосконаленню фундаментальних підходів до якісної підготовки фахівців – ініціативних, творчих громадян, наділених почуттям обов'язку, відповідальності, активний і таких, які вміють швидко адаптуватися до нових умов, стрімко навчатися та постійно розвиватися. Цього можна досягти за умови формування в студентів почуття самостійності та творчості (критичного мислення), а це здійснюється шляхом упровадження в освітній процес ключових принципів модульного навчання.

Механізми модульного навчання були предметом вивчення А. Алексюка, Н. Лукашової, О. Власової, І. Ковалинської, Н. Пахомової, А. Фурман, П. Юцявичене, Г. Чернобельської, В. Применка. Аспекти впровадження технології модульного навчання в освітній процес розглядали А. Алексюк, С. Батишев, М. Чошанов, П. Юцявичене, А. Фурман, І. Бабин, І. Богданова, Л. Гранюк, Н. Пахомова, О. Дубасенюк, З. Кучер, Г. Мельниченко, І. Мищук, Н. Шиян та ін. У праці А. Алексюка “Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія” описано механізми функціонування модульного навчання на прикладі Кутаїського політехнічного інституту. Практичне апробування до принципів модульного навчання відзначили Т. Мишковська, О. Удовичка, Л. Романишина, А. Фурман, М. Костюченко, Д. Панькова тощо. Проте не всі дослідники стоять на позиції продуктивного функціонування модульного навчання в Україні. Провокативною є стаття І. Катеренчук та І. Циганенко “Болонський процес, кредитно-модульна система і проблеми якісної підготовки на терапевтичній кафедрі”. Головним аргументом проти модульної системи є той факт, що в Україні вона не працює, принаймні в підготовці медичних працівників: “Кредитно-модульна система підготовки перетворила лікаря і викладача в бухгалтера, який замість фонендоскопа постійно ходить із калькулятором. Стало обов'язковою умовою дотримання календарного плану занять, незалежно від того, чи наявний тематичний хворий у клініці, чи ні. Часто студентам замість обстеження тематичного хворого пропонується ситуаційна задача, яка ніяк не може замінити живого спілкування з пацієнтом” [2, с. 2]. Схожу позицію

займає і Ю. Рашкевич у роботі “Болонський процес та нова парадигма вищої освіти”, де вказує на основні недоліки реалізації модульного навчання, які пов’язані передусім із тим, що варто ґрунтовніше вивчити це питання та його адаптацію до українських умов освіти: “Основний термін ЄКТС модуль (який практично є синонімом навчальної дисципліни) почали трактувати як часовий відрізок (семестр ділять на два модулі), виник новий термін – “змістовий модуль” – як частина дисципліни. Змістові модулі почали оцінюватися незалежно, семестрову оцінку стало можливим отримати без складання іспиту – арифметичним додаванням результатів “модулів” [...]. Я вже не згадую про пов’язаний із цим розгул бюрократії, особливо на місцях [...]. Вершиною “адаптації ідей” стала вимога виставлення оцінок відразу у трьох шкалах: 100-бальній, державній та ЄКТС” [7, с. 6]. Такий дискусійний підхід до проблеми модульного навчання сприяє актуальності цієї теми й сьогодні.

Метою статті є аналіз основних принципів модульного навчання та їх вплив на формування комунікативної компетентності студентів-фармацевтів.

Центральним поняттям, яке варто було б актуалізувати, є термінологічна лексема “модуль”. А. Алексюк вважає, що модуль – це відносно стійка частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і функціональних за значенням понять, законів, принципів [1]. А. Фурман [8; 9] зауважує, що модуль – це окремі “функціонально-автономні вузли”, відображені в змісті, організаційних формах і методах, призначення яких полягає в розробці психолого-педагогічних завдань, що сприятимуть мотивації та посиленому навчальному інтересу під час індивідуального навчання. Така освітня діяльність оптимізує на практиці академічні й особисті досягнення студентів із певним рівнем попередньої підготовки. Слушною видається позиція дослідниці П. Юцявичене [10], яка розуміє модуль як цільовий функціональний вузол, у якому об’єднані навчальний зміст і технологія оволодіння темою. В. Применко означає “модуль” як “відносно самостійну частину навчального процесу (певний функціональний вузол і цілісний блок інформації), яка містить одне чи кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів і принципів” [6].

Важливою під час формування модульного навчання є самостійна робота студентів. Учасник навчального процесу опрацьовує матеріал, користуючись навчально-методичною літературою та виконує запропоновані викладачем завдання. Тому використання навчального модуля передбачає перерозподіл бюджету часу, що його виділено на засвоєння певного курсу. Наступний інтервал розподілено на практичні й лабораторні заняття з обов’язковим використанням активних методів навчання (проблемних ситуацій, ділових ігор, дискусій, бесід тощо) зі здійсненням поточного контролю. Решта частина часу має відводитися на лекційні заняття, які за змістом є вступними (установчими) або оглядовими та, як правило, читаються на початку й у кінці модуля. Модуль – це своєрідний довершений блок з чітко визначеними початком і кінцем. У кожному модулі не лише є текстовий зміст матеріалу, а й розроблені завдання відповідно до матеріалу, які варто виконати; питання для контролю з боку педагогів і питання для здійснення самоконтролю. У модульному навчанні використовується модульно-рейтингова система оцінювання знань, умінь і навичок.

Аналіз функціонування механізмів модульного навчання здійснено на основі методу педагогічного спостереження, зокрема вивчення особливостей освітньої діяльності студентів Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу (до уваги бралися студенти освітнього рівня першого (бакалаврського)). У результаті спостереження відзначено позитивні й водночас негативні аспекти. Щодо позитивних варто було б відзначити стимулювальну роль у навчальному процесі, оскільки студенти були зацікавлені у швидкому досягненні бажаного результату, адже можна самому рахувати свої бали й уникати зайвого стресу під час сесії. Самостійна робота студентів, за нашими спостереженнями, суттєво вплинула на формування та розвиток комунікативних якостей: уміння вести дискусію, переговори, ділові бесіди; переконливо наводити аргументи; досягати компромісу в конфліктних ситуаціях; забезпечувати реалізацію успішних взаємин у професійній діяльності, що вкрай важливо на сучасному фармацевтичному ринку праці.

Проте відзначено й деякі недоліки модульного навчання. На думку викладачів коледжу, успішність у певної групи студентів дещо стала падати, оскільки більшості було достатньо подолати мінімальний поріг. Також деяким студентам важко навчатися самостійно: вони не можуть раціонально впорядковувати свій час, виокремлювати головне й відкидати зайве. Часто студент заціклювався на дуже вузькому аспекті й не був здатен освоїти решту матеріалу. Студенти зауважували, що самі викладачі нечітко розуміли особливості нової системи, відзначено відсутність прозорості системи оцінювання. Досить важливим стало питання щодо дотримання студентами основних норм академічної доброчесності. Тому тут важливою залишалася робота викладача, але вже не як фахівця та знавця певного предмета, а як ментора, який спровадить у необхідне русло, дасть цінні поради швидкого опрацювання й навіть засвоєння матеріалу. Незважаючи на недоліки цієї системи, усе ж варто наголосити на тому, що вона сприяла “мобільності студентів і викладачів”, дала змогу “продовжувати навчання в будь-який час і в будь-якому навчальному закладі” [3, с. 273].

Для ефективного впровадження модульного навчання в освітній процес потрібно дотримуватися принципів, які були б дієвими та результативними. Н. Пахомова в педагогічних працях пропонує низку принципів модульного навчання. У процесі педагогічного спостереження нами запропоновано перевірити ефективність цих принципів під час освітньої діяльності студентів-фармацевтів. Така ідея виникла на основі твердження дослідниці: “Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якої відбувається

в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання. Відведення більшості часу на самостійну роботу студентів і відсутність спілкування в модульному навчанні вдало компенсується нетрадиційними формами і методами активного навчання, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність та розвивати допитливість і формувати комунікативні навички” [5, с. 186]. Отже, науковиця вважає, що модульне навчання має налаштовувати студентів на самостійну роботу, а викладачів спонукати до пошуку нетрадиційних форм і методів навчання.

Таким чином, основними принципами організації модульного навчання, за Н. Пахомовою, є:

– *принцип модульності*, що визначає підхід до організації оволодіння студентом функціональними дидактичними вузлами (модулями), чітко визначеними педагогом, окремий модуль автономний, складається з конструкторних елементів, які легко видозмінюються. Реалізація цього принципу сприяла утвердженню навички швидко адаптуватися до нової ситуації, зорієнтуванню в новому матеріалі, адже хід навчання легко можна було передбачити завдяки стабільному плануванню. Студенти відчували себе впевненими, що давало змогу більше часу й емоцій зосередити на змісті навчання;

– *принцип системності модульного підходу*, який є одним із основних принципів і полягає в єдності *теоретичного, практичного, самостійного та науково-дослідного* складників діяльності студента. Кожний складник наповнено певними дидактичними елементами, які важливі у формуванні цілісної системи пізнавально-професійних умінь і навичок на основі необхідного й достатнього знання, без якого ні модуль, ні дисципліна в цілому існувати не можуть. Так, наприклад, під час вивчення української мови за професійним спрямуванням (англійської мови за професійним спрямуванням) студенти не лише засвоювали мовленнєві норми та принципи діловодства, а й навчалися використовувати в процесі професійного спілкування мовні нормативні принципи з метою забезпечення точності, правильності, чіткості й доступності мовленнєвої інформації, аби володіти тактикою і стратегіями спілкування, основними законами та способами комунікативної поведінки;

– *принцип проектування*, який пов’язаний із тим, що в педагогіці моделюють зміст освіти й водночас способи навчальної діяльності. Важливо також урахувати чіткість і логічність у формуванні проекту навчальної дисципліни. Важливо спроектувати так навчальний матеріал, щоб він мав логічну послідовність і давав відповіді на доцільність його вивчення та функціонування в майбутній професійній сфері, про що вже зазначається на перших лекційних заняттях гуманітарного циклу.

Частково викоремлені принципи організації модульного навчання можна доповнити й іншими, які, на нашу думку, є не менш важливими в процесі організації самого навчання й водночас під час формування в студентів комунікативних знань і вмінь. Так, варто звернути увагу на *принцип гнучкості*. Важливо, що гнучкість стосується структури, змісту модулів, а також передбачає врахування індивідуальних потреб студентів. Тут мова йде не лише про створення умов для, наприклад, адаптації здобувача освіти, а й про потреби постійного оновлення змісту, що може перформатуватися відповідно до потреб на ринку праці, адже вимоги останнього постійно змінюються, а тому майбутній фахівець і заклад, що його готує, мають постійно слідкувати за новинками та змінами ринкового попиту.

Близьким до останнього є *принцип індивідуалізації* модульного навчання, що передбачає орієнтацію на індивідуальні особливості студентів у процесі самоосвітньої діяльності. Викладач намагається пришвидшити процес засвоєння матеріалу, зробити його продуктивним, поглибити знання й удосконалити навички, заохочує студентів високими балами, конкурсами, нагородами тощо. На жаль, спостерігається й зворотна тенденція: часто це призводило до відтягування часу для здачі матеріалів, а самі роботи були поверховими та позбавленими наукової новизни. Тому навчання може бути лише тоді ефективним, коли й сам студент, і викладач активно та вмотивовано працюватимуть на результат. Багаторічна практика корумпованості в освіті, бюрократизму, відсутність належної оплати праці викладачів, відсутність об’єктивності під час працевлаштування – усе це руйнує будь-які спроби актуалізації модульної освіти.

Логічним продовженням вищезазначеного принципу є *принцип усвідомленої перспективи* (за П. Юцвічене), спрямований на глибоке розуміння тими, хто навчається, близьких, середніх і віддалених цілей (перспектив) освітньої діяльності, а також *принцип паритетності* (за Н. Пахомовою), що передбачає рівність і співробітництво студента й викладача (майстра) у навчальному процесі. Такий механізм реалізовується через взаємодію з домінуванням творчого (продуктивного) типу навчального процесу над репродуктивним (пояснювальним). Аби процес був дієвим, повинна відбуватися повноцінна, продуктивна й результативна комунікація. Студент має вміти донести до викладача набуті ним знання та вміння; продемонструвати їх через грамотно сформульовані граматичні й логічні конструкції; переконати в засвоєнні ним (студентом) програмового матеріалу та оперування ним у професійній діяльності. Роль викладача (майстра) у цьому процесі полягає в консультативно-координаційних діях, а не керуючих, домінуючих.

Принцип забезпечення дидактичної мети (за Н. Пахомовою) полягає в підпорядкуванні всіх елементів модуля комплексній дидактичній меті, тобто формуванні пізнавальних, діяльностей умінь, здатності жити в гармонії із собою та світом. Студент повинен поставити перед собою логічне дидактичне запитання: “Навіщо мені це вивчати?” Кожен викладач має сам засвоїти принципи цієї дидактичної системи, вміти скласти модульну програму, розробляти комплект завдань, вправ, тестів. Нами спостерігалася позитивна динаміка в роботі студентів, за умови якої в кожній темі намагалися вибудувати паралель засвоєних знань із

реалізацією їх у майбутній професії. Інтерес до вивчення теми швидко зростає, студенти активно ставили запитання та пропагували дискусії.

Логічно близькими до вищезазначених є принципи *гуманізації, реалізації зворотного зв'язку, різномановності методичного консультування* в умовах модульного навчання, переходу керування в *самокерування*, що передбачають тісний контакт педагога та студента, відчуття відповідальності й самодисципліни в останнього.

Висновки. Отже, модульне навчання продукує якість і гнучкість професійної підготовки майбутніх фармацевтів на ринку праці, виховує самостійність, прагнення до саморозвитку, стійку мотивацію до професійного зростання. Але без чітких принципів організації модульного навчання все може зійти нанівець і навіть сприяти деградації учасників навчального процесу. Важливо не забувати, що лише системність, програмовість, чітко сформовані блоки-модулі, індивідуально-диференційований, проблемний підхід до навчання, посилення мотивації, гнучкість, варіативність, постійне самовдосконалення сприятимуть результативності модульного навчання. Головні переваги цього механізму полягають у виховуванні самостійності, економії часу, демократизації освітнього процесу, студентоцентризмі, гнучкості й динамічності. Серед основних принципів організації модульного навчання варто виокремити модульність, системність, проєктування, гнучкість, індивідуалізацію модульного навчання, дієвість та оперативність знань, принцип усвідомленої перспективи, паритетності, принцип забезпечення дидактичної мети, гуманізації.

Серед усіх принципів варто акцентувати увагу на створенні умов для самостійного та творчого освоєння матеріалу студентами, адже це є головним завданням європейської освіти: нікому не потрібен той багаж інформації, який просто і швидко можна знайти в інтернет-просторі. Ринок праці потребує фахівців, які зможуть швидко адаптуватися до нових умов, реагувати на зміни, бути психологічно стійкими, відповідальними в прийнятті професійних рішень. Політична воля влади, вивчення проблем навчання, удосконалення шляхів реалізації цього процесу допоможуть зробити це результативно та якісно, адже все частіше учасники навчального процесу вбачають більше переваг такого навчання, а не недоліків.

Використана література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: Модульне навчання. Київ : Вид-во ІСД МО України, 1993. 220 с.
2. Катеренчук І. П., Циганенко І. В. Болонський процес, кредитно-модульна система і проблеми якісної підготовки на терапевтичній кафедрі. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/8479/1/bolprockredmodsis.pdf> (дата звернення: 01.10.2021).
3. Ковалінська І. Основні принципи організації навчальної діяльності в сучасних умовах. *Освіта регіону : український науковий журнал. Серія "Політологія. Психологія. Комунікації"*. 2012. № 1. С. 273.
4. Лукашова Н. І. Модульне навчання в розвитку вітчизняної методики хімії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 359–368.
5. Пахомова Н. Г. Принцип організації модульного навчання в процесі професійної підготовки дефектологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 "Корекційна педагогіка та спеціальна психологія"*. 2011. Вип. 17. С. 185–192.
6. Применко В. П. Використання елементів модульної системи навчання у системі профільної освіти старшокласників. URL: <http://stepmrvk.net.ua/modulne-navchannya.html> (дата звернення: 01.10.2021).
7. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
8. Фурман А. В. Модульне-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ, 1997. 340 с.
9. Фурман А. Ф. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 3. С. 97–104.
10. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.

References:

1. Aleksyuk A. M. (1993). Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]: kurs lektzii: Modulne navchannia. K.: Vyd-vo ISD MO Ukrainy. 220 s. [in Ukrainian].
2. Katerenchuk I. P., Tsyhanenko I. V. Bolonskyi protses, kredytno-modulna systema i problemy yakisnoi pidhotovky na terapevtychnii kafedri [Bologna process, credit-module system and problems of quality training at the therapeutic department]. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/8479/1/bolprockredmodsis.pdf> (data zvernennia: 01.10.2021) [in Ukrainian].
3. Kovalynska I. (2012). Osnovni pryntsyipy orhanizatsii navchalnoi diialnosti v suchasnykh umovakh [Basic principles of organization of educational activity in modern conditions]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal "Osvita rehionu". Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii. #1*. S. 273 [in Ukrainian].
4. Lukashova N. I. (2013). Modulne navchannia v rozvytku vitchyznianoj metodyky khimii [Modular training in the development of national methods of chemistry]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. # 6 (32)*. S. 359–368 [in Ukrainian].
5. Pakhomova N. H. (2011). Pryntsyip orhanizatsii modulnoho navchannia v protsesi profesiinoi pidhotovky defektolohiv [The principle of organization of modular training in the process of professional training of defectologists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 17*. S. 185–192 [in Ukrainian].
6. Prymenko V. P. Vykorystannia elementiv modulnoi systemy navchannia u systemi profilnoi osvity starshoklasnykiv [The use of elements of a modular system of education in the system of specialized education of high school students]. URL: <http://stepmrvk.net.ua/modulne-navchannya.html> (data zvernennia: 01.10.2021) [in Ukrainian].
7. Rashkevych Yu. M. (2014). Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity [The Bologna Process and a new paradigm of higher education]. *Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki*. 168 s. [in Ukrainian].
8. Furman A. V. (1997). Modulne-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia: Monohrafiia [Modular developmental learning: principles, conditions, support]. K. 340 s. [in Ukrainian].

9. Furman A. F. (1995). Modulno-rozvyvalne navchannia – systema pedahohichnykh innovatsii [Modular and developmental learning – a system of pedagogical innovations]. Pedahohika i psykhohohiia. # 3. S. 97–104 [in Ukrainian].
10. Yutsiavychene P. A. (1989). Teoriya y praktyka modulnoho obuchenya [Theory and practice of modular learning]. Kaunas: Shvyesa. 272 s. [in Russian].

Suvorova L. K., Muzychuk V. V., Protsiuk I. Ye. Implementation of the principles of modular learning in the process of communicative competence formation in students of pharmaceutical teaching facility

The article considers the problem of modular education, namely the peculiarities of its implementation in modern Ukrainian higher education. The relevance of the chosen topic is due to the fact that in recent years a course has been chosen for the formation of European standards in education and the principles of organization of the educational process. Orientation to the European system and at the same time the desire for integration contribute to the active reform of higher education in our country. It is emphasized that the modular system has advantages and disadvantages, and therefore in modern educational institutions there is a very diverse understanding of its use in the educational environment.

The functioning of modular training through the implementation of its principles: modularity, design, flexibility, individualization, conscious perspective, parity and providing a didactic purpose is studied on the example of training specialists in pharmaceutical specialties in Zhytomyr Basic Applied College of Pharmacy. The principles of modular learning were considered through the prism of the formation of future pharmacists' communicative competence, as this quality is the main requirement for continuous professional growth.

The main requirements for successful students' learning are highlighted and it is found out that a promising condition for the development of communicative competence is an individual approach. It was specified that the individual modular curriculum for each student is designed to teach him/her to do the job quickly, efficiently and to a good quality, which in fact will ensure the consolidation of important for pharmacists communicative skills, because speed and quality make it possible to win in the competition for a vacancy in the labor market, and this can be achieved through the joint creative work of a teacher-mentor and active student, who will be interested in realizing themselves in a successful future career.

Key words: module, modular training, mentor, principle of modular training, communicative competence, pharmacy.

УДК 373.2.015.31:730

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.37>

Темнікова І. М., Темніков В. В.

ОПТИМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті обґрунтовано доцільність оптимізації мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Мова – невичерпне багатство, яким природа обдарувала людину, його можна примножити, а можна й непомітно розгубити. Тому перед педагогом завжди стоїть завдання: прищепити дитині любов до слова, навчити її чітко, красиво і влучно висловлюватися, обстоювати власну думку. Тобто першочерговим завданням мовленнєвого розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, такої, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності, що вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях життєдіяльності.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток учені розглядають як процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням, у якій віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування.

Видається, проблема розвитку мовленнєвого розвитку дошкільника ні в якому разі не обділена увагою науковців і практиків. У чому ж тоді полягає суперечність у підході до розв'язання проблеми мовленнєвого розвитку дитини? Які питання з'являються внаслідок зазначеної суперечності?

Надмірне використання педагогом різних і, звичайно, корисних форм роботи із закріпленням навичок (звукових, лексичних, граматичних) зазвичай шкодять головному завданню – мисленню дитини. Мовленнєва функція як найвища психічна властивість залишається за межами уваги вихователя. Водночас мовленнєве мислення дає здатність розвивати думку мовленнєвими засобами, удосконалюючи тим самим мовленнєві навички, форми й засоби спілкування. До того ж складність цього процесу полягає ще й у тому, що кожен індивід іде до цього у власному темпі та власним шляхом.

Ось чому проблема оптимізації мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є актуальною.

Ключові слова: лінгводидактика, зв'язне мовлення дошкільників, монологічне мовлення, оптимізація, мовна особистість, мовна одиниця, мовленнєве спілкування, мовленнєва діяльність, мовленнєві вміння, мовленнєва компетенція.

Сучасна дошкільна лінгводидактика концептуально по-новому підходить до визначення мети мовленнєвого розвитку дітей, розглядаючи її в контексті загального розвитку культури особистості, як того вимагає базовий компонент дошкільної освіти. Значна увага приділяється формуванню мовленнєвої, комунікативної компетенції дитини, вихованню мовної особистості, яка “володіє виражальними засобами рідної мови, усіма її видами і типами, спроможна вільно, у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ” [1].

Визначення мети – розвиток мовної особистості, її комунікативної компетенції – передбачає посилення роботи з вирішення всіх мовленнєвих завдань, особливо розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина зможе проявити себе певною мірою сформованою мовною особистістю тільки у вільних висловлюваннях про те, що її дійсно тішить, хвилює, турбує, що вона почула, що їй прочитали тощо. Крім того, саме зв'язне мовлення дитини відбиває рівень її розумового, морального та емоційного розвитку, практичного володіння нею вимовними, лексичними, граматичними, стилістичними нормами. У зв'язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу мовленнєвого розвитку дошкільників.

Мета статті – визначити деякі шляхи оптимізації мовленнєвого розвитку дошкільників, зокрема роботи з розвитку їхнього монологічного мовлення.

Зазначимо, що проблема розвитку зв'язного монологічного мовлення має достатнє теоретичне та методичне забезпечення. Так, науковцями досліджено різні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, а саме: навчання розповідання (О. Білан, Л. Глухенька, Т. Постоян, Е. Короткова, О. Смірнова й ін.); навчання описів (А. Зрожевська, С. Ласунова, Л. Порядченко), навчання міркування (А. Омеляненко, Н. Харченко); переказування дітьми художніх творів (Р. Боша, О. Лещенко, Н. Малиновська та ін.), навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Гавриш та ін.), навчання розповідання в театралізованій діяльності (Н. Водолага) і засобами сюжетно-рольової гри (В. Захарченко) та ін.

Зазначимо й достатнє методичне забезпечення роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників: розроблено зміст роботи, починаючи з другої молодшої групи, у якому передбачено формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування в дошкільників елементарного усвідомлення мовних і мовленнєвих явищ, засвоєння найважливіших етичних норм спілкування; описано методи та прийоми, спрямовані на формування в дошкільників уміння сприймати, відтворювати й самостійно будувати зв'язні висловлювання, розповіді-міркування; розроблено певні методичні рекомендації для вихователів щодо роботи стосовно розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільників різних вікових груп.

Визнаємо й той факт, що, незважаючи на достатнє теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення цього виду діяльності дошкільників, програмові вимоги щодо формування навичок зв'язного мовлення виконуються неповністю.

У низці досліджень (Н. Зеленко, А. Іваненко, Н. Орланова, Т. Піроженко й ін.) зазначається, що в більшості дітей низький і середній рівні за всіма показниками й характеристиками мовленнєвих і комунікативних навичок, а саме: обмежений словниковий запас і неправильне використання окремих граматичних категорій, низькі фонетичні характеристики (інтонація дикції, тон, виразність). Особливо помітні відхилення від вікових норм у монологічних висловлюваннях дітей, пов'язаних із недостатньою їх послідовністю, логічністю, зв'язністю. Зазначається, що тільки 35–40 % вихованців закладів дошкільної освіти можуть переказувати твори; більшість шестирічок складають розповіді за допомогою навідних питань або наслідують зразок вихователя, що свідчить про їхню низьку самостійність. Ті монологи, які складаються дітьми самостійно, у більшості випадків ситуативні, непослідовні, з порушенням структури зв'язного висловлювання.

Так, зокрема, у дослідженнях, присвячених вивченню дитячих описових розповідей на різних вікових етапах дитинства (А. Зрожевська, Л. Калмикова, Л. Порядченко й ін.), доведено, що вже в дошкільному віці дитина здатна самостійно будувати невеликі за обсягом описування іграшок, предметів, змісту картин. Але в більшості дитячих описів спостерігається велика різниця між відносно правильно побудованими окремими реченнями та суттєвими порушеннями всього мовленнєвого висловлювання. Характерною особливістю описувань, яка негативно відображається на точності й повноті висловлювань дітьми, є те, що в них перераховуються предмети або об'єкти й зовсім не виділяються та не називаються їх властивості, особливості, якості, місце знаходження. Структурна композиція дитячих описів також недосконала. Як правило, при описах у дітей відсутня початкова фраза, у більшості висловлювань відсутнє підсумкове речення. І лише в поодиноких випадках старші дошкільники відображають усі особливості композиції тексту – початок, основну частину та кінцівку [5; 7].

Чим можна пояснити досить низький рівень зв'язного мовлення дошкільників? Традиційно це пояснюється низкою суттєвих недоліків у методиці роботи з навчання дошкільників зв'язного монологічного мовлення. Яких саме? Як відмічається науковцями, така робота проводиться несистематично, у відриві від завдань із розвитку інших аспектів мовлення дітей. Наші спостереження свідчать, що вихователі не завжди реалізують програмовий зміст занять з розвитку мовлення. Недостатньо уваги приділяють навчанню дітей самостійного складання висловлювання, що не сприяє формуванню стійких мовленнєвих умінь і навичок.

Аналізуючи типові помилки в плануванні та проведенні занять, Н. Гавриш зазначає, що діти часто є об'єктом педагогічного тиску, впливу, оскільки вони мусять лише виконувати завдання й демонструвати навченість. Вихователі занадто багато часу й місця залишають на занятті для себе, своїх багатослівних промов, ефективних дій і практично не створюють ситуацій, які б сприяли висловлюванню дитиною власної думки, обстоюванню своєї позиції тощо [4].

Як результат, на заняттях не забезпечується психологічно та педагогічно доцільне об'єднання активності педагога, вихованців і кожної дитини зокрема; на заняттях вихователі багатомовні, а діти, навпаки, мовчазні,

що свідчить про невиконання такої дидактичної вимоги, як забезпечення високої мовленнєвої активності дітей упродовж заняття. Разом із тим оптимальним рівнем мовленнєвої активності вважається співвідношення 2 до 3, де два – мовленнєва активність педагога, три – дітей. У практиці роботи наших дошкільних закладів таке співвідношення мовленнєвої діяльності вихователя і дітей, як правило, не витримується.

Недостатньо уваги приділяється також вправляння дітей у самостійному складанні висловлювань. Результати спостережень свідчать, що в навчанні монологічного мовлення вихователі застосовують здебільшого репродуктивний метод. Дитячі висловлювання зазвичай будуються на рівні простого відтворення, копіювання мовленнєвого зразка вихователя.

До недоліків у роботі з формування зв'язного мовлення варто віднести й порушення структури системності навчання та непослідовність у формуванні мовленнєвих навичок. Так, Л. Калмикова зазначає, що на заняттях, присвячених розвитку монологічного мовлення, з мовленнєвої діяльності дитини випадає цільова ланка, пов'язана з постановкою мети, планування висловлювання. Цей необхідний у мовленні дитини момент виконує вихователь, який на початку заняття визначає мету й повідомляє дітям план, за яким їм потрібно розповідати чи описувати. Тому на заняттях часто з'являються однотипні, шаблонні, неемоційні й, звичайно ж, позбавлені самостійної думки висловлювання дітей. Науковець відмічає й недостатній рівень лінгвістичних знань вихователів. Так, у дошкільних освітніх закладах досі не ведеться систематична робота з розвитку монологічного мовлення дітей, яка враховувала б мовну специфіку кожного з різновидів монологічного мовлення: розповіді, опису та міркування. Вихователі нерідко змішують такі поняття, як “розповідь” та “опис”, а тому дають дітям не завжди лінгвістично коректні пояснення щодо побудови того чи іншого типу монологу [6].

Згоджуючись загалом із таким аналізом причин, які зумовлюють недостатній рівень зв'язного мовлення дошкільників, ми, однак, вважаємо, що вони не є головними. На сучасному етапі науковці (психологи, психолінгвістики, лінгводидакти) дійшли висновку, що мовлення є своєрідною діяльністю людини – мовленнєвої, яка характеризується як активний, цілеспрямований процес створення та сприймання висловлювань за допомогою мовних засобів у взаємодії людей у різних ситуаціях спілкування.

Розуміння мовлення як діяльності доповнює, а іноді й змінює наше уявлення про зміст та умови роботи з розвитку мовлення дітей.

Так, передумовою будь-якої діяльності завжди є та чи інша потреба. Джерелом мовленнєвої діяльності найчастіше є комунікативна або комунікативно-пізнавальна потреба поінформувати співрозмовника, про щось від нього дізнатися, висловити своє ставлення до чогось, щось довести слухачеві, співрозмовнику, у чомусь його переконати, попросити допомоги, висловити власні почуття тощо. Саме виникнення такої потреби й спонукає людину почати розповідати, пояснювати, описувати. Мовленнєвого спілкування без потреби, без мотиву не буває.

Науковці зазначають, що позитивна мотивація мовлення підвищує результативність навчання. Окремі аспекти впливу позитивної мотивації на мовленнєву діяльність дошкільників розглядалися в педагогічних дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, А. Зрожевської, Н. Орланової та ін.

Складність організації роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає в тому, що вихователі на мовленнєвих заняттях спрямовують свої зусилля на вдосконалення природної мовленнєвої діяльності дітей. Проте ситуація заняття знімає природну комунікацію мовлення. І є тільки один засіб звільнитися від цього недоліку: треба, щоб у дітей виникла потреба в комунікації. Результати наших спостережень доводять, що більшість вихователів не хвилюється про те, щоб у дітей виникла потребу в спілкуванні, бажання про щось розповісти, щось описати. Дитина переказує художні твори, складає описи, розповіді, казки не тому, що в неї є власна потреба, власний мотив, а тільки тому, що таке завдання ставить педагог. Завдання ж полягає в тому, щоб викликати в дітей внутрішню потребу в мовленнєвому спілкуванні.

Тому важливим завданням педагога є створення позитивної мотивації на кожному етапі навчання, ситуації (життєвої, ігрової), яка б викликала потребу в спілкуванні. Необхідно також збагачувати навчальний процес методами та прийомами, які б стимулювали мовленнєву активність і сприяли розвитку творчих мовленнєвих умінь дітей. За таких умов ми зможемо зробити перший крок до вдосконалення методики розвитку зв'язного мовлення дошкільників і забезпечити достатній рівень їхніх мовленнєвих навичок.

Традиційно розвиток зв'язного мовлення розглядався як навчання дітей складати монологічні висловлювання різного типу. Але мовленнєва діяльність – це завжди двосторонній процес. Тому потрібно цілеспрямовано вчити дітей не тільки створювати висловлювання, а й сприймати їх. Із цією метою на всіх заняттях дітям має бути дана можливість спілкуватися (обговорювати авторський задум, матеріал, шляхи досягнення мети, коментувати виконане завдання й аналізувати результат), що, у свою чергу, буде сприяти зміні ролей: зараз я говорю, а потім уважно слухаю.

Головне в мовленнєвій діяльності – орієнтація на партнера: кому, навіщо, за яких умов побудовано висловлювання й чи зрозуміле воно. Тому дуже важливо наблизити навчання мови до природних умов спілкування, ввести дітей у мовленнєву ситуацію та навчити їх орієнтуватися в ній; чітко уявляти для себе співрозмовника, основну мету спілкування. Більшість вихователів не домагається усвідомлення дитиною конкретної ситуації спілкування. Діти “просто” розповідають або “просто” відповідають на запитання, тобто говорять заради самого процесу, ні до кого не звертаючись і не переслідуючи жодної мети. Тому їхнє мовлення безадресне,

безцільне. Зарадити цьому можуть мовленнєві ситуації, які мотивують висловлювання дітей і вводять їх у конкретну ситуацію спілкування.

Оскільки мовленнєва діяльність являє собою процес створення та сприймання висловлювання, то в роботі над удосконаленням мовленнєвого розвитку дошкільників важливо врахувати ті етапи, за якими цей процес розгортається. У мовленнєвій діяльності, як і в будь-якій іншій діяльності, виділяють чотири фази: орієнтування в умовах спілкування; розробка плану відповідно до результатів орієнтування; реалізація задуму та контроль. Виходячи із суті мовленнєвої діяльності, у процесі навчання дошкільників потрібно створити умови, які б забезпечили формування в них таких комунікативних умінь: швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; планувати мовлення; обирати зміст акту спілкування; знаходити відповідні мовні засоби для передачі цього змісту; уміти забезпечити зворотній зв'язок.

Формуючи мовленнєві вміння, не можна розраховувати на те, що вони виникають у дитини на основі прямого наслідування чийогось зразка. Традиційною є точка зору, що оволодіння мовленням характеризується простим наслідуванням зразків мовлення дорослих та інтуїтивністю (неусвідомленістю) засвоєння мовних засобів і норм. Але опанування мовленням, як показують дослідження, є не просто наслідуванням, неінтуїтивним (неусвідомленим) процесом, а розвитком мовних узагальнень та елементарного осмислення дітьми мовних і мовленнєвих явищ. Цей розвиток відбувається й поза спеціальним навчанням, тим паче необхідно ввести його в русло спеціально організованого педагогічного процесу. Саме на цій основі формується орієнтування дітей у мовних явищах, створюються умови для самостійного спостереження над мовою.

Чільне місце в загальній системі вдосконалення мовленнєвої діяльності дошкільників посідає робота над одиницями мови. Треба намагатися привести в систему (впорядкувати) уявлення дітей про мовні засоби, розширити арсенал цих засобів, навчити їх умілого вживання одиниць мови в процесі спілкування з урахуванням його завдань, умов та адресату.

Мовлення – особливий вид діяльності, складний психічний процес, пов'язаний із розвитком мислення, тому не варто спрощувати й зводити мовленнєвий розвиток дітей до засвоєння дошкільниками окремих знань, що належать до різних рівнів мовної системи – словника, граматичної будови мови тощо. Проте саме це спостерігається в традиційній методиці. Нині робота над мовними одиницями в дошкільному закладі не доповнює належним чином систему навчання дітей складання зв'язного висловлювання. Науковці (Л. Калмикова, М. Васьуленко й ін.) наголошують на необхідності в кожній мовній одиниці визначати комунікативний (функціональний) аспект її засвоєння. Крім того, на думку Л. Калмикової, ефективність роботи над мовою значно підвищиться, якщо в період розвитку монологічного мовлення робота над мовними засобами буде не самоціллю, а здійснюватиметься в межах структури мовленнєвої діяльності як один із її елементів – етап реалізації мовлення [6].

Відомо, що одиницею мовленнєвого спілкування не може бути слово, звук, граматична категорія. У процесі спілкування ми обмінюємося думками. Мовним еквівалентом думки може бути тільки словесне висловлювання – діалог, монолог, а тому кожне мовне явище (лексичне, морфологічне та граматичне), на думку М. Васьуленко, має опрацьовуватися з чіткою проекцією на застосування його в практичній мовленнєвій діяльності [3].

Характеристика мовленнєвої діяльності допомагає більш чітко визначити й ті компоненти, без яких робота з розвитку мовлення дошкільників не буде надто успішною. Потрібно цілеспрямовано працювати над розширенням кругозору дітей, збагаченням їхнього досвіду, над їхньою здатністю спостерігати, емоційно сприймати, порівнювати, оцінювати, накопичувати враження, адже якщо дитині нічого сказати, нічим поділитися, то ніяка мовна підготовка не забезпечить появу цікавих висловлювань, як наслідок, і змістового спілкування.

Висновки. Отже, оптимізацію мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку забезпечать підвищення лінгвістичної грамотності вчителя з дошкільного виховання; повсякденна робота педагога над розширенням кругозору дітей і збагаченням їхнього досвіду; мотивація мовленнєвої діяльності дошкільника на всіх етапах навчання; послідовне формування мовленнєвих умінь, які допоможуть дітям забезпечити повноцінне спілкування; цілеспрямована робота над мовними одиницями в межах структури мовленнєвої діяльності з чіткою проекцією на застосування їх у практичній мовленнєвій діяльності.

Використана література:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2015. 704 с.
2. Васьуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–15.
3. Гавриш Н. В. Робота над помилками. *Дошкільне виховання*. 2008. № 2. С. 10–12.
4. Зрожевська А. Я. Формування зв'язного описового мовлення в середній групі дитячого садка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Запоріжжя, 1984. 24 с.
5. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навчальний посібник. Київ : НМЦВО, 2003. 300 с.
6. Калмикова Л. О., Порядченко Л. А. Розвиток описового мовлення: психолінгвістичний аналіз. *Дошкільне виховання*. 2003. № 4. С. 19–21.
7. Крутий К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку : монографія. Запоріжжя : ЛПРС, 2009. 528 с.

References:

1. Bohush A. M. (2002) Doshkilna linhvodyaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk. [Preschool language education : theory and methods of teaching children their native language in preschool educational institutions]. Kyiv : Slovo, 704 s. [in Ukrainian].
2. Vashulenko M. S. (2001) Formuvannia movnoi osobystosti molodshoho shkoliara v umovakh perekhodu do 4-richnoho pochatkovoho navchannia. [Formation of the language personality of a junior schoolchild in the conditions of transition to 4-year primary education]. Kyiv : *Pochatkova shkola*. № 1. S. 11–15 [in Ukrainian].
3. Havrysh N. V. (2008) Robota nad pomylkamy. [Preschool education]. Kyiv : *Doshkilne vykhovannia*. № 2. S. 10–12 [in Ukrainian].
4. Zrozhevska A. Ya. (1984) Formuvannia zviaznoho opysovoho movlennia v serednii hrupi dytiachoho sadka : avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk : 13.00.01. [Formation of coherent descriptive speech in the middle group of kindergarten children]. Zaporizhzhia, 24 s. [in Ukrainian].
5. Kalmykova L. O. (2003) Formuvannia movlennievych umin i navychok u ditei : psykholinhvistychni ta linhvometodychni aspekty : navchalnyi posibnyk. [Formation of children's speech skills: psycholinguistic and linguistic aspects]. Kyiv : NMTsVO, 300 s. [in Ukrainian].
6. Kalmykova L. O., Poriadchenko L. A. (2003) Rozvytok opysovoho movlennia : psykholinhvistychni analiz. [Development of descriptive speech: psycholinguistic analysis]. *Doshkilne vykhovannia*. № 4. S. 19–21 [in Ukrainian].
7. Krutii K. L. (2009) Formuvannia hramatychno pravylnoho movlennia v ditei doshkilnoho viku : monohrafiia. [Formation of grammatically correct speech in preschool children]. Zaporizhzhia : LIPS. 528 s. [in Ukrainian].

Temnikova I. M., Temnikov V. V. Optimization of speech development of preschool children

The article substantiates the usefulness of optimizing speech development of preschool children.

Language is the inexhaustible wealth that nature has endowed man with. It can be multiplied, and it can be lost imperceptibly. Therefore, the teacher always has a task to instill in the child a love of the word, teach him to speak clearly, nicely and accurately, defend his own opinion. That is, the first task of children's speech development at the stage of preschool childhood is the education of language personality. It must be characterized by a sufficient level of speech-communicative competence that uses language fluently and creatively in various situations.

Scientists consider communicative-speech development as a process of formation of forms and means of interaction of a child with the environment. In this process new formations of emotional-volitional, cognitive, personal sphere of a person as a subject of communication are reflected.

It seems that the problem of speech development of preschoolers, in any case, is not neglected by scientists and practitioners. What is the contradiction in the approach to solving the problem of a child's speech development? What questions arise as a result of this contradiction?

Excessive use of various and, of course, useful forms of work for consolidation of skills (sound, lexical, grammatical) usually impairs the completion of the main task – the child's thinking. Speech function as the highest mental property remains beyond the attention of the educator. At the same time, speech thinking gives the ability to develop a thought through speech, thereby improving speech skills, forms and means of communication. In addition, the complexity of this process is that each individual goes to it at their own pace and in their own way.

That is why the problem of optimizing the speech development of preschool children is relevant.

Key words: language education, coherent speech of preschoolers, monologue, optimization, language personality, language unit, speech communication, speech activity, speech skills, speech competence.

УДК 376.2-056.264

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.38>

Тубичко Ю. О.

**РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Обґрунтовано основні етапи розвитку діалогічного мовлення дитини та специфіка побудови діалогу в діаді відносин "дитина-дитина", властивості мовленнєвої поведінки, починаючи від протодіалогу й закінчуючи власне діалогом. Досліджено особливості пізнавальної діяльності дітей з помірною розумовою відсталістю, що зумовлюють специфічність їхнього мовлення, обраних засобів комунікації та діалогу, на вербальному й довербальному етапах онтогенетичного розвитку, специфіку міжособистісних взаємин у колективах дітей з помірною розумовою відсталістю. Представлено результати експериментального дослідження розвитку діалогічного мовлення та потенційних комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, в експериментальних змодельованих ситуаціях у рамках симетричної взаємодії в умовах спільної ігрової та предметно-практичної діяльності дітей. У ході реалізації методики корекційно-логопедичного впливу використовувались ігрові прийоми, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення, індивідуальні та групові форми роботи з урахуванням психологічних особливостей дітей і створенням сприятливих умов для диференційованого підходу. Експеримент передбачав три напрями, відповідно до умов виникнення діалогу: ситуативно-діловий, позаситуативно-пізнавальний і позаситуативно-особистісний, з поступовим ускладненням умов діалогічної взаємодії, що сприяло розвитку комунікативних інтенцій і засобів їх лінгвістичного вираження. Дані, отримані по завершенні формувального етапу експерименту,

підтверджують ефективність запропонованої методики розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, оскільки вона сприяє засвоєнню мовленнєвих одиниць і правил їх функціонування в мовленнєвій діяльності, також результати експерименту свідчать про вдосконалення вмінь дітей у плані розгортання діалогічної взаємодії, координації вербальної поведінки на дискурсивному рівні.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, репліцирування, комунікативно-мовленнєві можливості, вербальна взаємодія, розумова відсталість, комунікація, пізнавальна діяльність.

Мовлення виконує різноманітні функції в житті людини, провідною серед них є комунікативна функція, адже первинне призначення мовлення – бути засобом спілкування. Метою спілкування може бути підтримка соціальних контактів, обмін інформацією. Усі ці сторони комунікативної функції мовлення представлені в поведінці дитини дошкільного віку й активно опановуються нею. Саме формування комунікативної функції мовлення спонукає дитину оволодіти мовою, її фонетикою, словником, граматиною, діалогічною і монологічною формами мовленням.

Діалогічне мовлення – це основна форма вербального спілкування, завдяки йому формується зв'язне мовлення. Діалог у дітей дошкільного віку відбувається у двох основних сферах: спілкування дітей між собою і спілкування з дорослими. Відсутність або дефіцит діалогічного спілкування призводить до різного роду викривлень особистісного розвитку, наростання проблем взаємодії з довколишніми людьми, виникнення серйозних труднощів у вмінні адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій.

Діти з розумовою відсталістю відчують труднощі при використанні доступних вербальних і невербальних засобів, не вміють будувати діалог, не встановлюють взаємодію один із одним під час діалогу, тобто не вміють чути, слухати один одного, висловлюватися. Усе це призводить до обмеження соціальних зв'язків, браку спілкування, труднощів у навчанні. Тому таким важливим та актуальним є питання розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, оскільки воно має свої особливості й здійснюється в більш повільному темпі.

Діалогічне мовлення вивчає чимало наук: лінгвістика, психологія, педагогіка, психолінгвістика тощо, відповідно, вона стала предметом дослідження багатьох учених: Б. Ананьєва, М. Бахтіна, А. Богуш, А. Бодальова, Л. Виготського, Н. Гавриш, Т. Дуткевич, В. Задорожної, І. Зимньої, Л. Казанцевої, О. Леонтєва, Г. Лопатіної, Л. Мороза, М. Плохотнюк, Т. Ушакової, Р. Фрумкіної та ін.

У літературі наведено порівняно мало даних про розвиток діалогічного мовлення в старших дошкільників з вадами інтелекту й розумовою відсталістю [2; 3; 5; 9], що не дає змоги повною мірою створити цілісне уявлення про особливості його розвитку протягом дошкільного дитинства. Це передусім негативно позначається на побудові комплексного педагогічного впливу й тим самим знижує ефективність корекційного впливу при підготовці дітей з вадами розумового розвитку та розумовою відсталістю до навчання в школі.

Започатковуючи дослідження діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, ми спиралися на праці Л. Виготського, Г. Гоголевої, Г. Гуровця, Т. Дуткевич, Л. Занкової, О. Леонтєва, Б. Пінського, С. Рубінштейна, І. Соловйова, М. Шеремет та інших [1; 2; 3; 4; 7; 10], а також використовували методи й методики, розроблені на основі рекомендацій авторів: А. Арушанової, В. Задорожної, Р. Лалаєвої, Г. Лопатіної, К. Мартинової, Л. Мороз [5; 6; 8; 9].

Мета статті – визначити рівень розвитку діалогічного мовлення та потенційних комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Започатковуючи дослідження, передусім визначили основні етапи розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю. У ранньому віці дитина вступає в діалог з дорослим. Звертаючись до малюка з питаннями, звертаннями, судженнями, мотивуючи його відповідь, дорослий тим самим активно стимулює його висловлювання й жести, “монтує” діалог, інтерпретуючи, “розгортаючи”, поширюючи неповні ситуаційні висловлювання свого маленького співрозмовника в повну форму [8, с. 37–38]. Поступово дитина переносить досвід словесного спілкування з дорослим у свої стосунки з однолітками.

Мовленнєва поведінка в діаді відносин “дитина-дитина” на ранньому етапі онтогенетичного розвитку розкривається у формі протодіалогу, або, за Ж. Піаже, колективного монологу. Це особлива форма діалогічних відносин, яка передбачає продукування суб'єктами діяльності висловлювань егоцентричного характеру, не пов'язаних єдиним комунікативним контекстом. Цей тип дитячої взаємодії відповідає параметрам, що застосовуються в рамках лінгвістичної прагматики для характеристики особливостей “помилкового” діалогу [6, с. 162].

Відзначається, що недосконалість навичок вербальної поведінки на стадії протодіалогу проявляється в нездатності враховувати відповідну позицію партнера при породженні мовлення, оцінювати сприйняте висловлювання як відображення смислової позиції співрозмовника, його емоційного стану, особистісних переваг [6, с. 163].

Варто зазначити, що оволодіння дітьми вмінням займати позицію інтерпретатора дій партнера (мовленнєвих і немовленнєвих), моральних якостей, висловлювати власне ставлення за допомогою уточнювальних, оціночних висловлювань є важливим фактором, що опосередковує ефективність установа комунікативного співробітництва в процесі спільної діяльності. Указується, що висловлювання оціночного характеру,

основу яких становлять порівняння (когнітивний компонент) і ставлення (афективний компонент), відображають розвиток пізнавальної та емоційної сфери особистості. Також вони є показником реалізації міжособистісних відносин, способу взаємодії в процесі спільної діяльності. Формування дитячих оцінок значною мірою опосередковано впливом дорослого, висловлювання якого визначають зміст і форму суджень дітей дошкільного віку [4, с. 126].

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що еволюція перехідних форм діалогічних відносин – від протодіалогу до власне діалогу – у дошкільному дитинстві пов'язана з якісними перетвореннями предметно-практичної діяльності дитини, що детермінує розвиток її свідомості, поступовим оволодінням навичками кооперації і співробітництва, у результаті чого діалог стає єдністю спілкування й узагальнення, інтелекту й афекту.

У руслі проведеного дослідження значущим видається розгляд особливостей мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, який розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів та організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування дітей з однолітками.

Науково доведено, що в розумово відсталих дітей поряд з порушеннями власне мовленнєвої бази слабо розвинені механізми забезпечення зворотного зв'язку, “автоматизації” й “передбачення”, що регулюють ефективність репліцирування в процесі діалогічної взаємодії. Недостатність названих механізмів полягає в невмінні співвідносити формально-змістову й інтенціональну (комунікативну) сторони, які виділяються у висловлюванні та на їх основі здійснювати адекватне коригування відповідно до завдань спілкування, змісту реплік партнера; сприймати й утримувати в короткочасній пам'яті репліку партнера; урахувати екстралінгвістичні, контекстуальні показники комунікативно-мовленнєвої ситуації при формулюванні власних висловлювань і розумінні сенсу сприйнятих висловлювань [2, с. 48–51].

Діти з помірною розумовою відсталістю відчувають значні труднощі, пов'язані зі здійсненням репліцирування, які проявляються в недостатній сформованості найважливішої ланки вербальної комунікації – діалогічної єдності [3, с. 9]. Недостатній розвиток мотиваційно-потребнісного компонента мовленнєвої діяльності у вигляді інертності, слабкості спонукань до встановлення контакту, несформованість функції предикації знижують можливості вираження дітьми з помірною розумовою відсталістю вербальної ініціативи та адекватної в семантичному й комунікативному відношенні реакції. Розумово відсталі діти відчувають значні труднощі при постановці питальних реплік, також у них спостерігається стереотипність, ехололійність висловлювань-реакцій, які продукуються дітьми із цією формою психічного дизонтогенезу. Розгортанню стратегії діалогічної взаємодії перешкоджає також недостатність уміння змінювати характер участі в комунікації (переходити з позиції мовця на позицію слухача) і враховувати ступінь поінформованості партнера про предмет мовлення, усі ці особливості певною мірою властиві всім розумово відсталим дітям [9, с. 44–45].

Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури [1; 7] дало змогу виділити вихідні особливості пізнавальної діяльності дітей з помірною розумовою відсталістю, що зумовлюють специфічність їхнього діалогічного мовлення, вироблених засобів спілкування; розкрити специфіку фонетичного, лексичного, граматичного й семантичного компонентів мовної спроможності таких дітей; проаналізувати дані про особливості становлення механізмів міжсуб'єктної взаємодії на довербальному етапі онтогенетичного розвитку, про специфіку міжособистісних взаємин у колективах дітей з помірною розумовою відсталістю. Разом із тим недостатньо розробленим є питання особливостей побудови діалогу та діалогічного мовлення при спілкуванні в діаді “дитина-дитина”.

Ураховуючи всі теоретичні й методичні дані, ми організували й провели експериментальне дослідження, яке тривало 1 рік і мало на меті розробку методики розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю. Експеримент, у якому взяли участь 15 дітей з помірною розумовою відсталістю (вони утворили експериментальну групу) і стільки ж – з легким ступенем розумової відсталості (контрольна група (далі – КГ)), проходив у спеціалізованому ЗДО № 235 м. Одеси. Усі діти експериментальної групи (далі – ЕГ) більшою чи меншою мірою характеризувалися недостатнім когнітивним розвитком, браком відомостей про навколишній світ, недорозвиненням загальної та дрібної моторики, швидкою втомлюваністю, різними емоційно-вольовими порушеннями й низькою концентрацією уваги.

При визначенні змісту цього напрямку експериментального дослідження ми керувалися рекомендаціями Г. Гоголевої, В. Задорожньої, Р. Лалаєвої, Г. Лопатіної, Л. Мороз щодо оцінки рівня сформованості діалогічного спілкування в дітей дошкільного віку.

З метою виявлення рівня розвитку діалогічного мовлення та потенційних комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей з помірною розумовою відсталістю розроблено дослідження вербальних засобів спілкування, навичок діалогічного мовлення в експериментальних змодельованих ситуаціях у рамках симетричної взаємодії в умовах спільної ігрової та предметно-практичної діяльності дітей.

На констатувальному етапі експерименту дітям пропонувалося пограти в гру “Будівництво”, “Сімейне свято”, “Лялькове чаювання”, “Захист фортеці”, тематику діти обирали відповідно до власних уподобань (діти обирали 2 гри за власним бажанням). У допомозі стали дидактичний матеріал та іграшки відповідної тематики.

Діалоги дітей ЕГ та КГ аналізувалися, за їх результатами визначалися рівні розвитку діалогічних умінь кожної дитини, відповідно до показників: уміння вступати в діалог, підтримувати й завершувати його; тон

і стиль спілкування; використання вербальних і невербальних засобів виразності; особливості мовлення. Після виконання всіх завдань ми визначили сумарний бал: низький рівень – 6 балів і нижче; середній – 7–13 балів; високий – 14 балів. Результати констатувального етапу експерименту щодо визначення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей ЕГ та КГ представлено на рис. 1.

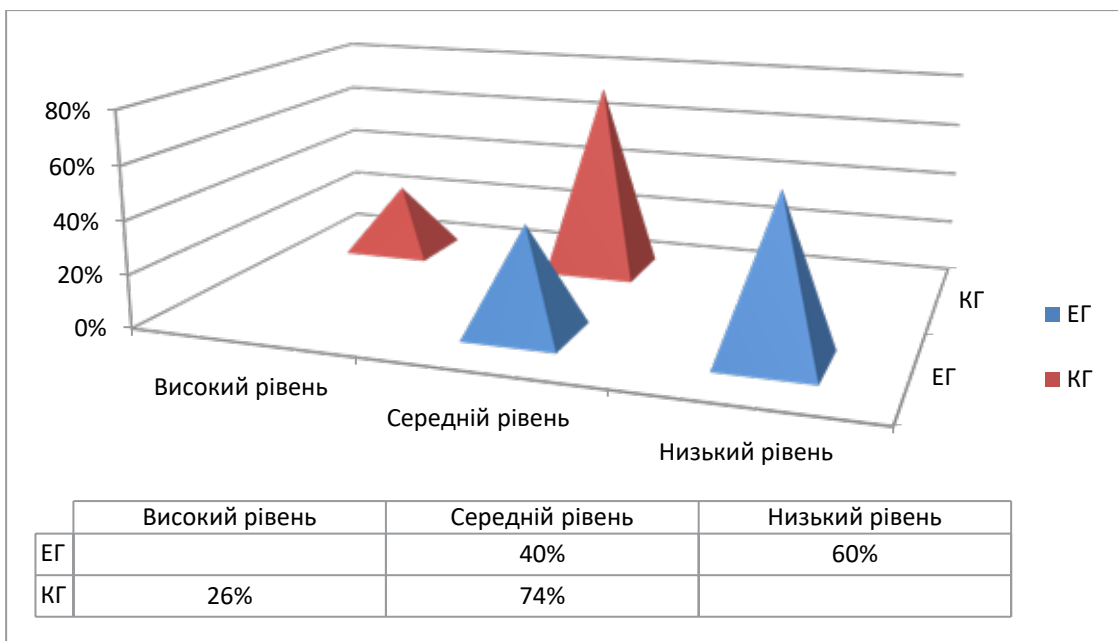


Рис. 1. Результати констатувального етапу експерименту щодо визначення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей ЕГ та КГ

Як бачимо з діаграми, рівні розвитку діалогічного мовлення дітей ЕГ та КГ суттєво різняться, що дає змогу стверджувати, що дизонтогенетичні порушення, які відповідають помірній розумовій відсталості, зумовлюють значні порушення мовлення загалом і діалогічного зокрема, що підтверджує помітний розрив між показниками цих двох груп. Матеріали дослідження свідчать про те, що діти з помірною розумовою відсталістю відчують виражені труднощі при здійсненні репліцирування, які проявляються в обмежених можливостях реалізації активної відповідної позиції в ході діалогу з однолітками. Ці труднощі зумовлені як низьким рівнем когнітивного розвитку, вузькістю уявлень про навколишній предметний і соціальний світ, так і недостатньою сформованістю механізмів побудови й координації мовленнєвої взаємодії на дискурсивному рівні. Як наслідок, у дітей ЕГ відзначається середній (40 %) і низький (60 %) рівні, відповідно, високий рівень не зафіксовано, тоді як у КГ 26 % дітей перебувають на високому, а 74 % – на середньому рівні.

Відповідно до отриманих даних, розроблено методику корекційно-логопедичного впливу, у ході реалізації якої використовувалися такі прийоми: “опосередковане спілкування через іграшку”, “відбите мовлення”, хорове промовляння висловлювань, “плюс – мінус”, використання “формального діалогу”, “селфі та фото” процесу діяльності, її результатів тощо.

У ході формувального етапу експерименту використовувалися індивідуальні та групові (від 2 до 4–5 дітей) форми роботи. Це дало змогу максимально врахувати психологічні особливості дітей і створити сприятливі умови для диференційованого підходу. У групових формах роботи забезпечувалися відповідні умови для розвитку в дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю вмінь устанавлювати інтерактивну взаємодію в різних видах діяльності. На індивідуальних заняттях забезпечувалося розкриття й активізація потенційних можливостей пізнавального, мовленнєвого та комунікативного розвитку кожної дитини. Основними формами корекційно-логопедичного впливу ми обрали спільну діяльність у діаді дітей з помірною розумовою відсталістю, спільну діяльність дітей у нерегламентованому (вільному) спілкуванні.

У структурі експерименту виділено три напрями, які передбачають розвиток у дітей діалогічного мовлення в умовах ситуативно-ділового, позаситуативно-пізнавального та позаситуативно-особистісного спілкування. Ми визначили умови поетапного ускладнення діалогічної взаємодії, розвитку комунікативних інтенцій і засобів їх лінгвістичного вираження в дітей з помірною розумовою відсталістю в рамках названих видів спілкування, заснованих, відповідно, на потребі дитини в практичній співпраці, отриманні й актуалізації пізнавальних вражень, виражені особистісних оцінок і співпереживань; вирішенні конфліктних, проблемних ситуацій за допомогою адекватних засобів комунікативної діяльності.

По завершенні експерименту нами проведено порівняльне дослідження рівня розвитку діалогічного мовлення дітей ЕГ та КГ, яке проходило аналогічно констатувальному, його результати подано на рис. 2.

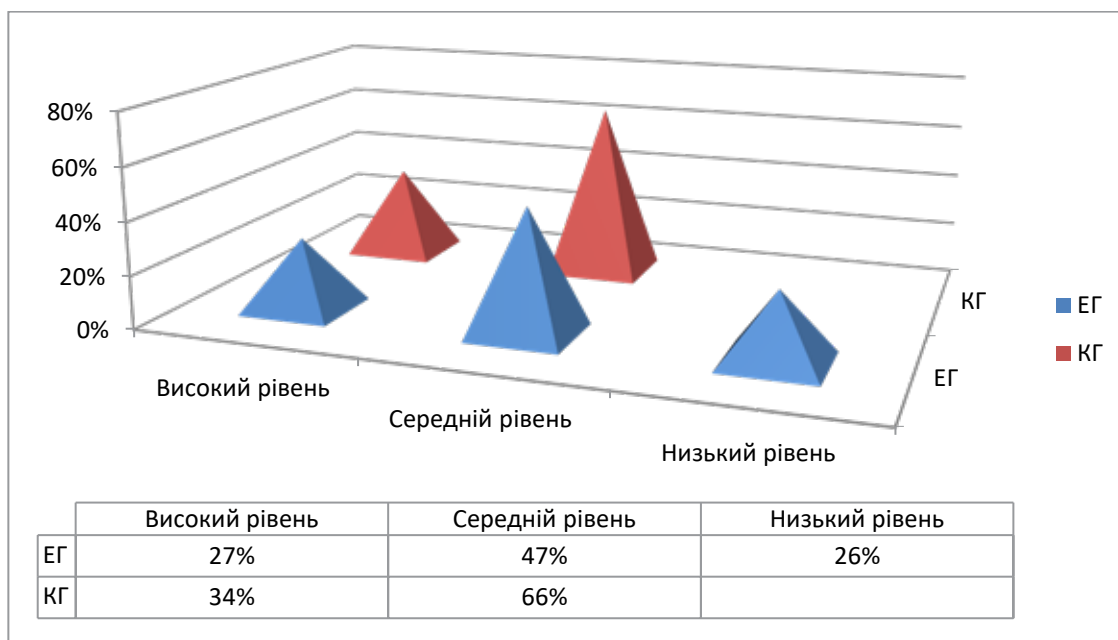


Рис. 2. Результати порівняльного етапу експерименту щодо визначення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей EG та KG

Результати, представлені на рис. 2, свідчать про суттєві зміни, які відбулися в дітей з помірною розумовою відсталістю (EG). Так, високий рівень відзначено у 27 % респондентів (до експерименту не було жодного), у KG картина теж змінилася, але несуттєво: було 26 %, а стало 34 %. Середній рівень зафіксовано в 47 % дітей EG (до експерименту було 40 %) і 66 % KG, а було 74 %. Низький рівень визначено лише у 26 % EG (до експерименту було 60 %). Отримані дані свідчать про ефективність запровадженої методики розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю.

Комплекс логопедичних впливів вплинув на використання отриманих навичок адекватної діалогічної взаємодії у вільній нерегламентованій діяльності, у процесі організації спільних ігор у дитячому колективі. Педагоги констатували розширення кола спілкування дітей з помірною розумовою відсталістю, можливості утворення стійких об'єднань у ході здійснення тих чи інших видів діяльності (побутової, предметно-практичної, ігрової). Ускладнення змісту комунікативної діяльності в результаті проведення логопедичних заходів виражалося в актуалізації дітьми пізнавальних питань, повідомленні вражень, отриманих у різних видах діяльності, вираженні особистісних оцінок з приводу того, що відбувається.

Водночас необхідно відзначити, що для більшості дітей з помірною розумовою відсталістю, які брали участь в експерименті, актуалізація мовлення й побудова діалогу в спонтанних комунікативних ситуаціях виявлялися складними, що свідчить про труднощі при перекладі комунікативних мотивів з категорії “знаю” в категорію “дію”.

Висновки. Загалом отримані дані дають підставу стверджувати, що запропонована методика логопедичної роботи сприяє засвоєнню мовленнєвих одиниць і правил їх функціонування в мовленнєвій діяльності, також результати експерименту свідчать про вдосконалення вмінь дітей у плані розгортання діалогічної взаємодії, координації вербальної поведінки на дискурсивному рівні. Логопедична робота з розвитку діалогічного мовлення забезпечує пізнавальний, емоційно-особистісний розвиток дітей з помірною розумовою відсталістю й загалом спрямована на соціалізацію дітей із цією формою психічного дизонтогенезу.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2013. 656 с.
2. Гоголева Г. С. Особенности развития речи у детей дошкольного и школьного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. *Вестник КГУ. Серия “Физиология, психология, медицина”*. 2008. № 1. С. 48–51.
3. Гуровец Г. В., Давидович Л. З. К вопросу изучения болезни Дауна. *Дефектология*. 1999. № 6. С. 9–14.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 424 с.
5. Задорожня В. С. Розвиток діалогічного мовлення з ЗНМ. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-dialogicnogo-movlennja-doskilnikiv-z-znm-115882.html> (дата звернення: 10.10.2021).
6. Казанцева Л. Навчання дітей дошкільного віку діалогу на комунікативній основі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2015. Вип. 2. С. 162–176.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография. Москва : Красанд, 2010. 216 с.
8. Лопатіна Г. О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с.

9. Мороз Л. В., Мартянова К. М. Розвиток зв'язного мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукр. заочної науково-практ. конф. (15.02.2019) / Сумський держ. пед. ун-тет ім. А. С. Макаренка. Суми : СП Цьома, 2019. С. 44–47.
10. Шеремет М. К. Логопедія : початковий посібник. Київ : Слово, 2019. 410 с.

References:

1. Vygotskiy L. S. (2013) *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Sankt-Peterburg: Lan', 656 s. [in Ukrainian].
2. Gogoleva G. S. (2008) Osobennosti razvitiya rechi u detey doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta s umerennoy i tyazholoy umstvennoy otstalost'yu [Features of speech development in children of preschool and school age with moderate and severe mental retardation]. *Vestnik KGU. Seriya "Fiziologiya, psikhologiya, meditsina"*. № 1. S. 48–51 [in Ukrainian].
3. Gurovets G. V., Davidovich L. Z. (1999) K voprosu izucheniya bolezni Dauna [On the study of Down's disease]. *Defektologiya*. № 6. S. 9–14 [in Russian].
4. Dutkevych T. V. (2012) *Dytyacha psykholohiya: navchal'nyy posibnyk* [Child psychology: a textbook]. Kyiv: Tsentri navchal'noyi literatury. 424 s. [in Ukrainian].
5. Zadorozhnyaya V. S. Rozvytok dialohichnoho movlennya z ZNM [Development of dialogic speech with ZNM]; URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvytok-dialohichnoho-movlennya-doshkilnikov-z-znm-115882.html> (data zvernennya: 10.10.2021).
6. Kazantseva L. (2015) Navchannya ditey doshkil'noho viku dialohu na komunikatyvnyi osnovi [Teaching preschool children dialogue on a communicative basis]. *Zbirnyk naukovykh prats' Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Vyp. 2. S. 162–176 [in Ukrainian].
7. Leont'yev A. A. (2010) *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]: monografiya. Moskva: Krasand. 216 s. [in Russian].
8. Lopatina H. O. (2014) *Metodyka navchannya dialohichnoho movlennya ditey molodshoho doshkil'noho viku* [Methods of teaching dialogic speech of children of primary school age]: monografiya. Berdyans'k: Vydavets' Tkachuk O.V. 254 s. [in Ukrainian].
9. Moroz L. V., Mart'yanova K. M. (2019) *Rozvytok zv'yaznoho movlennya u starshykh doshkil'nykiv iz rozumovoyu vidstalisty* [Development of coherent speech in older preschoolers with mental retardation]. *Suchasni problemy lohopediyi ta rehabilitatsiyi: Mat-ly VIII Vseukrayins'koyi zaachnoyi naukovykh-prakt. konf. (15.02.2019)*. Sums'kyy derzh. ped. un-tet im. A. S. Makarenka. Sumy: SP Ts'oma, S. 44–47 [in Ukrainian].
10. Sheremet M. K. (2019) *Lohopediya* [Speech therapy]: nachal'nyy posibnyk. Kyiv: Slovo. 410 s. [in Ukrainian].

Tubychko Yu. O. Development of dialogical speech in elder preschool age children with moderate mental delay

The article substantiates the main stages in the development of a child's dialogical speech and the specifics of building a dialogue in the dyad of "child-child" relations, the properties of speech behavior, from proto-dialogue to dialogue. The features of the cognitive activity of children with moderate mental retardation, which determine the specificity of their speech, individual means of communication and dialogue, at the verbal and pre-verbal stages of ontogenetic development, the specificity of interpersonal relations in groups of children with moderate mental retardation, have been investigated. The article presents the results of an experimental study of the development of dialogic speech and potential communicative-speech capabilities of older preschool children with moderate mental retardation, in experimental simulated situations within the framework of symmetric interaction in conditions of joint play and subject-practical activities of children. In the course of the implementation of the methodology of corrective speech therapy, game techniques were used aimed at the development of dialogic speech, individual and group forms of work, taking into account the psychological characteristics of children and creating favorable conditions for a differentiated approach. The experiment envisaged three directions, according to the conditions for the emergence of a dialogue: situational-business, extra-situational-cognitive and extra-situational-personal, with a gradual complication of the conditions of dialogical interaction, which contributed to the development of communicative intentions and means of their linguistic expression. The data obtained at the end of the formative stage of the experiment confirm the effectiveness of the proposed methodology for the development of dialogic speech in older preschool children with moderate mental retardation, since it contributes to the assimilation of speech units and the rules of their functioning in speech activity, and the results of the experiment also indicate the improvement of children's skills in terms of deployment, interaction, coordination of verbal behavior at the discursive level.

Key words: *dialogue, dialogical speech, replication, communicative-speech capabilities, verbal interaction, mental retardation, communication, cognitive activity.*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Стаття містить аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя в педагогічній теорії та практиці.

У статті розкриваються значення термінів “компетентність”, “професійна компетентність”, описуються елементи, блоки й типи професійної компетентності майбутнього вчителя. Текст роботи засвідчує актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного систематично креативно та самостійно вирішувати поставлені завдання, моделювати освітній процес, утілювати нові ідеї й технології навчання в сучасних соціально-економічних умовах.

Професійна компетентність є основним показником діяльності сучасного вчителя, вивчається в контексті проблеми реалізації особистісних характеристик фахівця, розвитку його професійної свідомості й рефлексії, динаміки професійного самовизначення. Професійна компетентність визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненнями до безперервного самовдосконалення й самоосвіти, творчим ставленням до справи. Професійно компетентний учитель здатен постійно вдосконалюватися, самореалізовуватися, навчатися протягом усього життя, а також створювати оптимальні умови для творчого розвитку учнів у процесі навчально-виховної роботи.

Також у роботі автори зазначають шляхи формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти й висвітлюють основні аспекти формування базових компетенцій майбутнього вчителя. Визначено, що умовами успішного формування професійної компетентності є формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок; розвиток професійних здібностей і професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до майбутніх учителів у освітньому процесі.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно компетентний учитель, майбутній учитель, майбутні фахівці, заклад вищої освіти, професійна підготовка.

Підготовка майбутнього фахівця до активної професійної діяльності – складна, багатогранна проблема, яка вимагає від закладів вищої освіти належної скоординованої фахової підготовки. Сучасний рівень освіти вимагає від сучасного вчителя високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості педагога в розвитку творчого потенціалу своїх учнів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої педагогічної школи поряд із формуванням усебічно гармонійно розвиненої особистості постало завдання формування професійно компетентного педагога.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного систематично креативно та самостійно вирішувати поставлені завдання, моделювати освітній процес, утілювати нові ідеї й технології навчання, є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. Професійно компетентний учитель здатен постійно вдосконалюватися, самореалізовуватися, навчатися протягом усього життя, а також створювати оптимальні умови для творчого розвитку учнів у процесі навчально-виховної роботи. Професійна компетентність є основним показником діяльності сучасного вчителя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що проблему компетентності в працях висвітлювали В. Байденко, Л. Берестова, Н. Бібік, О. Біляковська, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Н. Запрудський, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Пехота, Дж. Равен, Р. Уайт, М. Хомський, С. Шишов, А. Щекатунов та ін. У дослідженнях цих авторів компетентність розглядається як складна система, що включає знання, уміння, навички та професійно важливі якості фахівця.

Питання професійної компетентності досліджували Л. Анциферова, Ю. Варданян, Л. Васильченко, Л. Виготський, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Д. Дьюї, М. Дяченко, Д. Ельконін, Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, А. Смирнова, П. Сорокіна, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторський, М. Чошанов, Р. Шаповал, К. Юнг та ін.

Професійна компетентність вивчається в контексті проблеми реалізації особистісних характеристик фахівця, розвитку його професійної свідомості й рефлексії, динаміки професійного самовизначення.

Мета статті полягає в розкритті типів, елементів, компонентів професійної компетентності, а також шляхів її формування.

У Законі України “Про освіту” (2017 р.) поняття “компетентність” розкривається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2]. Щоб майбутній фахівець успішно реалізувався на ринку праці, він повинен отримати належну професійну підготовку в закладі вищої освіти й, відповідно, сформував професійну компетентність. За педагогічним

словником, поняття “професійна компетентність” формулюється як “сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [8, с. 78].

У дослідженнях науковців зазначається, що початок професійного становлення людини характеризується формуванням неповної структури діяльності, яка впродовж подальшого життя вдосконалюється (або не вдосконалюється) шляхом додавання нових аспектів до вже наявних. Якісне виконання професійних функцій визначає професійну компетентність.

Професійна компетентність визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненнями до безперервного самовдосконалення й самоосвіти, творчим ставленням до справи. Таким чином, поняття “професійна компетентність” нерозривно пов’язано із саморозвитком, самоосвітою особистості [1, с. 20]. Проте компетентність – це не лише сукупність знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати певну діяльність, або вміти її виконувати ще не гарантує відповідальне та креативне виконання роботи. У зв’язку з цим науковці визначають ще один складник компетентності – формування ціннісного ставлення до процесу й результату праці. Ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об’єктів: норм, явищ, процесів, предметів тощо. Отже, ідеться про два аспекти проблеми: по-перше, про виховання системи цінностей; по-друге, про розвиток афективної сфери особистості (емоцій, почуттів тощо).

Зауважимо, що необхідною передумовою повноцінного навчання, а відтак і саморозвитку, самореалізації, є формування рефлексії. Рефлексія дає змогу сформулювати (в разі потреби й скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. Науковець А. Хуторський зазначає, якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення [10, с. 113].

Ефективність процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця залежатиме від повноти реалізації всіх його складників. Дослідниця Н. Кузьміна визначила такі елементи професійної компетентності:

- спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається;
- методичну компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічну компетентність – рефлексію педагогічної діяльності [5, с. 87].

Науковець А. Маркова пов’язує поняття “компетентність” із дозріванням особистості й набуттям нею такого стану, що дає їй змогу продуктивно діяти під час виконання трудових функцій і досягати помітних результатів. У структурі професійної компетентності вчителя дослідниця виділяє чотири блоки: професійні (об’єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання; професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями [6, с. 21]. У розумінні А. Маркової професійна компетентність охоплює сукупність п’яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога, навченість, вихованість. У середині кожного із цих блоків виокремлюють об’єктивно необхідні педагогічні знання (знання про сутність праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про особистості тих, хто навчається); уміння (дії, які виконані на достатньо високому рівні); професійні психологічні позиції (стійкість системи взаємин вчителя до учня, колег, себе, що визначають його поведінку та самооцінку, рівень професійних вимог, усвідомлення суті власної праці); психологічні особливості (якості), які стосуються як його пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливність), так і мотиваційної.

Дослідник В. Кричевський [4] визначає професійну компетентність педагога як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань. Учений виокремлює такі типи професійної компетентності:

- функціональну, яка характеризується професійними знаннями й умінням їх реалізувати;
- інтелектуальну, що виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов’язків;
- ситуативну, що дає змогу діяти залежно від ситуації;
- соціальну, яка передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [4, с. 67].

Одним із основних завдань педагогічного закладу вищої освіти є підготувати професійно компетентного фахівця, який буде здатний працювати в нових умовах, застосовувати інноваційні технології, а також позитивно впливати на педагогічну систему та змінювати її. Для виконання цього завдання в майбутнього вчителя повинні бути сформовані передусім базові компетенції, які є основними складниками професійної компетентності.

О. Сергійчук і П. Шкира визначили, що у формуванні базових компетенцій майбутнього вчителя важливу роль відіграють такі аспекти:

- мотиваційно-ціннісний (погляди, уявлення, сподівання, мотивації);

- когнітивно-технологічний (володіння відповідними знаннями й уміннями їх застосовувати на практиці);
- комунікативний (володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності тощо);
- рефлексивно-діяльнісний (здатність до критичного самоаналізу, самооцінки, готовність до змін тощо);
- морально-етичний (поважання гідності дитини, такт, толерантність, емпатія тощо) [9, с. 104].

Науковці Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева вважають, що конкретними шляхами формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти можуть бути:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм і навчальних планів підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; проведення науково-теоретичних конференцій і семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування педагогічної компетентності;
- створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних працівників;
- корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів і програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти;
- науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів закладів вищої освіти з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх фахівців;
- розробка й видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;
- розробка й запровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;
- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;
- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування педагогічної компетентності;
- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;
- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;
- використання творчого потенціалу вчителів-практиків і науковців у вдосконаленні освітнього процесу [3, с. 5–6].

Важливим моментом у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя вважаємо врахування трудових функцій і професійних компетентностей, що входять до них, відповідно до чинного професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” [7]. У цьому стандарті зазначено основні професійні компетентності (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров’язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, інноваційна, оцінювально-аналітична, рефлексивна, компетентність педагогічного партнерства та здатність до навчання впродовж життя), які є невід’ємними складниками формування професійно компетентного фахівця. Тому при організації освітнього процесу в закладах вищої освіти важливо, щоб в освітньо-професійній програмі, робочих програмах навчальних дисциплін було відображено реалізацію вищеназваних компетентностей.

Звичайно, формування в майбутніх учителів професійної компетентності буде ефективним тільки у відповідному освітньому середовищі, забезпечення якого вимагає поєднання оптимальних сучасних форм, методів, засобів, створення й дотримання спеціальних умов і підходів, а також ціннісне ставлення до процесу й результатів своєї праці, прагнення до постійного самовдосконалення та самореалізації.

Висновки. Отже, формування професійної компетентності майбутнього фахівця є основним завданням системи професійної підготовки педагога. Професійна компетентність майбутнього вчителя передбачає підготовку до розв’язання поставлених завдань, завдань на основі наявного досвіду, знань, умінь і цінностей, що передбачають здатність людини успішно діяти в процесі професійної діяльності й дають можливість бути професійно успішним у обраній галузі. Умовами успішного формування професійної компетентності є формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок; розвиток професійних здібностей і професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до майбутніх учителів в освітньому процесі.

Використана література:

1. Андрієвська В. В. Професійна компетенція : теорія і практика її оцінки на Заході. *Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи*. Київ, 1994. Ч. 1. С. 25–29.
2. Про освіту : Закон України (2017 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.09.2021).
3. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Кришук, С. І. Тафінцева. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 26.08.2021).

4. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. Москва : Педагогика, 1987. С. 67.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая шк., 1990. 119 с.
6. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 18–25.
7. Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf (дата звернення: 06.11.2021).
8. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. : С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Л. Б. Лук'янова та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
9. Сергійчук О., Шкіра П. Професійна компетентність майбутнього вчителя. *Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності* : науково-теорет. збірник. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2008. Вип. 1. 254 с.
10. Хуторской А. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 107–114.

References:

1. Andriivska V. V. (1994) Profesiina kompetentsiia : teoriia i praktyka yii otsinky na Zakhodi [Professional competence: theory and practice of its evaluation in the West]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti suchasnoi profesiinnoi shkoly*. K. Ch. 1. S. 25–29 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” (2017 r.). [Law of Ukraine “On Education” (2017 y.)] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 14.09.2021).
3. Kontsepsiia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u systemi stupenevoi pidhotovky spetsialistiv pochatkovoї lanky osvity [The concept of pedagogical competence of future teachers in the system of degree training of primary education specialists] / L. V. Banashko, O. M. Sevastianova, B. S. Kryshchuk, S. I. Tafintseva. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (data zvernennia: 26.08.2021).
4. Krichevskiy V. Yu. (1987) Professiogramma direktora shkolyi. Problemyi povyisheniya kvalifikatsii rukovoditeley shkol [School director's profессиogram. Problems of advanced training for school leaders]. M. : Pedagogika. S. 67 [in Russian].
5. Kuzmina N. V. (1990) Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. *Vysshaya shk.* 119 s. [in Russian].
6. Markova A. K. (1990) Psihologicheskii analiz professionalnoy kompetentnosti uchatelya. [Psychological analysis of teacher's professional competence]. *Sovetskaya pedagogika*. № 8. S. 18–25 [in Russian].
7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)” [About the statement of the professional standard on professions “The teacher of initial classes of establishment of general secondary education”, “The teacher of establishment of general secondary education”, “The teacher on primary education (with the diploma of the junior specialist)”]. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf (data zvernennia: 06.11.2021).
8. Profesiina osvita : slovnyk [Vocational education: a dictionary]; navch. posib. / [uklad. : S. U. Honcharenko, I. A. Ziaziun, N. H. Nychkalo, O. S. Dubynchuk, L. B. Lukianova ta in.]; za red. N. H. Nychkalo. Kyiv : Vyscha shk., 2000. 380 s. [in Ukrainian].
9. Serhiichuk O., Shkyra P. (2008) Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia [Professional competence of the future teacher]. *Pidhotovka studentiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti : naukovo-teoret. zb. Vyp. 1. Pereiaslav-Khmelnytskyi : SKD*. 254 s. [in Ukrainian].
10. Hutorskoy A. (2003) Deyatel'nost kak sodержanie obrazovaniya. [Activity as the content of education]. *Narodnoe obrazovanie*. № 8. S. 107–114 [in Russian].

Tsisaruk V. Yu., Tsisaruk I. V. The problem of formation of professional competence of the future teacher in pedagogical theory and practice

The article contains an analysis of the problem of formation of professional competence of the future teacher in pedagogical theory and practice.

The article reveals the meanings of the terms “competence”, “professional competence”, describes the elements, blocks and types of professional competence of the future teacher. The text of the work testifies to the urgency of the problem of forming the professional competence of the future teacher, able to systematically creatively and independently solve tasks, model the educational process, implement new ideas and learning technologies in modern socio-economic conditions.

Professional competence is the main indicator of a modern teacher and is studied in the context of the problem of realization of personal characteristics of a specialist, the development of his professional consciousness and reflection, the dynamics of professional self-determination. Professional competence is determined mainly by the level of professional education, experience and individual abilities, a person's desire for continuous self-improvement and self-education, a creative attitude to work. A professionally competent teacher is able to constantly improve, self-realize, learn throughout life, as well as create optimal conditions for the creative development of students in the process of educational work.

Also in the work the authors note the ways of forming the professional competence of higher education seekers and highlight the main aspects of the formation of basic competencies of the future teacher. It is determined that the conditions for the successful formation of professional competence are: the formation of worldview and personality orientation, on the basis of which future teachers acquire knowledge, skills and abilities; development of professional abilities and professionally significant personality traits in the context of gaining pedagogical experience; individual-differentiated approach to future teachers in the educational process.

Key words: *competence, professional competence, professionally competent teacher, future teacher, future specialists, institution of higher education, professional training.*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ БІЗНЕС-КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Англійська мова є світовою універсальною мовою і має велике значення для спілкування в торговельних, промислових, дипломатичних відносинах. У статті наведено актуальні статистичні дані щодо використання англійської мови у світі. Доведено важливість оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного ділового спілкування. Визначено, що методика викладання бізнес-курсу англійської мови має певні особливості, які варто враховувати під час підготовки та проведення заняття. Міжнародні сфери бізнесу, економіки, політики та ін. ставлять перед викладачем та студентом нові виклики та нові цілі, досягнення яких забезпечується через аналіз ситуативних даних та створення такого середовища, яке б максимально близько відтворювало сучасне професійне середовище, що вимагає належного рівня володіння іноземною мовою. Зазначено, що електронні дидактичні ресурси виконують функцію каталізатора під час освоєння матеріалу і вдосконалюють якість освітнього процесу. У процесі дослідження проаналізовано психологічні чинники, які забезпечують високий рівень мотивації студента та формують відповідні пріоритети в напрямі професійного зростання. Запропоновано вибірку дидактичних електронних ресурсів (вебсторінки англомовних газет та їхні сторінки в соціальних мережах, Kahoot!, British Council), зокрема на базі платформ, для використання під час викладання бізнес-курсу англійської мови. Визначено, що під час використання дидактичних ресурсів важливо оцінити рівень володіння мовою студентом / слухачем, тому необхідно звертатися до міжнародних стандартів CEFR (Common European Framework of Reference) Загальноєвропейської системи оцінки рівня володіння іноземною мовою, котра встановлює єдині стандарти, які застосовуються для визначення мовної компетенції в усьому світі. Сформульовано висновок, що викладання бізнес-курсу англійської мови має бути спрямоване на формування мотивації, пізнавального інтересу, розвитку комунікативних навичок і фонових знань, соціокультурної та міжкультурної компетенції. Визначено, що під час вибору дидактичних електронних ресурсів та методів їх застосування важливо орієнтуватися на практичну зорієнтованість задля ефективної інтеграції майбутніх фахівців у ділове середовище.

Ключові слова: англійська мова, бізнес-курс, дидактичні електронні ресурси, компетентність, говоріння, письмо, слухання, читання, перегляд відеоматеріалів.

Розглядаючи глобалізацію як процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції, спостерігаємо зближення ділової та споживчої культури між різними країнами світу і зростання міжнародного спілкування. У цьому контексті глобальних відносин англійська мова стає першою світовою універсальною мовою, адже вона має величезне значення для міжкультурного спілкування, для торгових, промислових і дипломатичних відносин на всіх континентах. Англійська мова є мовою бізнесу. Більше ніж для 400 мільйонів населення планети англійська мова є рідною (mother tongue), для 300 мільйонів вона залишається другою мовою (second language) і ще 500 мільйонів володіють нею певною мірою (language user). Англійська мова постійно просувається вперед до статусу міжнародної мови (international language), тому активно сприяє налагодженню міжнародних економічних зв'язків. У багатьох країнах англійська займає дуже важливе місце як мова дипломатії, торгівлі та бізнесу; 90% світових угод укладаються англійською мовою, світові фінансові фонди та біржі контактують англійською мовою, фінансові гіганти й великі корпорації використовують англійську мову незалежно від того, в якій країні вони знаходяться [7]. Отже, очевидною стала необхідність удосконалення її викладання і вироблення об'єктивних критеріїв, що дозволяють вивчати курс ділової англійської мови більш ефективно. Саме якісний освітній процес, як передумова успішного економічного розвитку та важливий елемент інтелектуального потенціалу нації, вимагає постійних змін та вдосконалення змісту освітнього процесу та імплементації методів навчання із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій, електронних ресурсів під час викладання англійської мови як іноземної.

Проблема оптимізації процесу викладання ділової англійської мови актуальна в дослідженнях вітчизняних учених. Зокрема, методика навчання студентів усного ділового діалогічного спілкування англійською мовою є предметом дослідження Д. Бубнової [6]; методика навчання читання англійською мовою для ділового спілкування у взаємозв'язку з іншими видами мовної діяльності розроблена в дослідженні Ю. Дегтярьової [8]; окреслюються дидактичні можливості комп'ютерних програм, зокрема презентацій як активного методу викладання ділової англійської [14].

Мета статті – проаналізувати найбільш затребувані електронні методичні ресурси для викладання бізнес-курсу англійської мови, дослідити особливості роботи з ними.

Володіння основами бізнес-англійської сьогодні стає все більш необхідним, оскільки бізнес-курс не покликаний навчити слухача власне мові, але має на меті збагачення лексичного запасу для ділового спілкування та ведення бізнесу, забезпечити перехід із широкої сфери розмовної лексики до більш вузького, іншого стилю спілкування – мови бізнесу, політики, перемовин. Викладання бізнес-курсу англійської мови передбачає наявність у студента / слухача базового рівня англійської мови. Професійно-ділове спілкування іноземною мовою вимагає в учасників навчального процесу спрямувати зусилля на використання нових мовних одиниць без граматичних і стилістичних помилок, щоб забезпечити вільну циркуляцію даних

в інформаційному просторі ділових перемовин. Перед слухачами постає вимога опанування бізнес-курсу англійської на такому рівні, який би дозволяв конкурувати на ринку праці.

Результати дослідження, яке охопило 1 032 працівників із 114 компаній, оприлюднені онлайн-школою EnglishDom показали, що на початку свого навчання 54 % слухачів перебувають на початковому рівні англійської мови (Elementary), 25 % – на передпороговому рівні (Pre-Intermediate); на рівні, достатньому для роботи з іноземними партнерами, мову знає 21 %, із яких 15 % володіють мовою на пороговому рівні (Intermediate) і 6 % – на просунутому (Upper Intermediate) та вище; найбільше серед корпоративних студентів менеджерів середньої ланки – 45 % та топ-менеджерів – 20 %, решта персоналу становлять 35 %. Згідно з дослідженням EnglishDom 61 % працівників вивчають англійську для того, щоб вільно спілкуватися з іноземними партнерами, 7 % для ведення ділового листування, а 6 % для читання професійної літератури в оригіналі. Для загального підвищення кваліфікації – 17 %, для відряджень – 8 %, а щоб скласти іспит – 1 % [7].

Найчастіше працівники корпорацій, які вивчають англійську мову, належать до галузі важкої промисловості – 39 %, IT – 19 % та фінансів – 14 %. Далі йдуть харчова промисловість – 7 %, агробізнес – 5 %, торгівля – 3 %, фармбізнес – 3 %, медіа – 3 %, туризм – 2 %, реклама – 2 % та інші [10].

Організуючи дистанційне навчання, викладач має обрати / запропонувати віртуальний простір для спілкування зі студентом, місце, де він би викладав посилання на відповідні е-ресурси, відео, здійснював контроль знань та отримувал зворотний зв'язок з аудиторією. Для індивідуальних занять та малих груп це може бути будь-який месенджер, зручний та доступний у користуванні для обох сторін навчального процесу, як-от Viber, WhatsApp, Telegram та ін. Для групових занять або для декількох груп із паралельним навчанням доцільно використовувати електронні журнали на платформі “Моя школа” та Google Classroom [9; 11; 12].

Реалізація завдання формування знань у межах бізнес-курсу англійської мови надає викладачеві широке інформаційне поле для відбору дидактичних матеріалів. Насамперед, це автентичні тексти різного виду: словникові та газетні статті, рекламні тексти, інтерв'ю з видатними представниками ділового світу, документальні фільми та відеосюжети про бізнесменів, компанії тощо. Знайти ресурси в мережі Інтернет можна за такими посиланнями: <http://www.businessenglishsite.com/>, <http://www.breakingnewsenglish.com/>, <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/talkingbusiness/> та ін.

У роботі з текстами важливо підкреслювати зв'язок між соціально-економічними явищами та їх відображенням у семантиці. Такі лексичні одиниці, як *benchmarking*, *glass ceiling*, *affirmative action*, *coffee culture*, *downshifting*, *take-over*, *employability*, вимагають додаткового пояснення з боку викладача, оскільки не існує відповідного еквівалента в українській мові. Складність для сприйняття автентичного тексту становлять також аббревіатури, які досить поширені в оригінальних текстах. Оскільки вони є загальноприйнятими для мови бізнесу, то, як правило, не розшифровуються в самому тексті. Такими є, наприклад, *R&D (Research and Development)*, *plc (public limited company)*, *BPR (Business Process ReEngineering)*, *CEO (chief executive officer)*, *four Ps (product, price, place, promotion)*.

Спеціально підібрані вправи на закріплення нового лексичного матеріалу сприяють його відновленню та активізації, а також формуванню знань про культуру ведення бізнесу. Студенти порівнюють і зіставляють соціально-економічні явища життя в Україні та в англійських країнах, що посилює їх почуття співучасників та співгромадян єдиного світу, об'єднаного спільними цінностями, проблемами і шляхами вирішення.

Із метою формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти засобами дисципліни “Бізнес-курс англійської мови” доцільно супроводжувати заняття лінгвокраїнознавчими та лінгвокомерційними коментарями. Останні містять приклади заповнення анкет, написання супровідних листів, резюме, замовлень, підтверджень, створення візитної картки, оформлення рекламних листів, контрактів. Виконання таких вправ матиме більший ефект, якщо запропонувати студентам реальні ситуації. Завдання такого типу спрямовані на підвищення мотивації навчання, надають можливість вирішувати реальні комунікативні завдання, уникнути можливих комунікативних або культурних бар'єрів у типових ситуаціях у майбутньому, збільшувати арсенал комунікативних стратегій спілкування. Основними методами формування міжкультурної компетентності у процесі вивчення бізнес-курсу є методи моделювання, пошукові методи, техніка вибору релевантних зразків поведінки (*critical incidents*). Техніка вибору релевантних зразків поведінки стає поширеним прийомом формування міжкультурної компетентності студентів, оскільки заохочує до інтерпретації реальних життєвих ситуацій, вирішення яких полягає саме в культурних розбіжностях. Такі методи припускають практичну спрямованість, діяльнісний підхід, творчий характер, ігрові елементи, діалогічність, інтерактивність, групову роботу. Студенти здійснюють пошукову роботу, спрямовану на вирішення конкретної проблеми. Як наслідок, вони отримують знання, які розширюють їхні уявлення про культурні відмінності, важливість їх обліку у веденні бізнесу.

Відбір навчального матеріалу та тематичних блоків у викладанні бізнес-курсу англійської мови ускладнюється тим фактом, що цільова аудиторія, яку називають “pre-experienced learners”, не має досвіду професійної діяльності [3]. Такі студенти мають низьку мотивацію щодо вивчення курсу на початку його викладання, у них відсутні фонові знання, які могли б стати повноцінною основою для комунікації.

Ми пропонуємо розглянути електронні дидактичні матеріали через призму 5 аспектів, як-от говоріння (*speaking*), письмо (*writing*), слухання (*listening*), читання (*reading*), перегляд відеоматеріалів (*watching video files*) [4].

Із точки зору методики електронні дидактичні ресурси мають невичерпний потенціал у навчанні всіх аспектів мовного матеріалу (лексика, граматики, стилістика). На етапі демонстрації лексичних одиниць можна користуватися пошуковими програмами в картинках, електронними словниками. На етапі автоматизації дій здобувачів освіти з лексичних одиниць учитель знайде безліч сайтів, на яких пропонують різноманітні вправи та ігри. Етап контролю також може бути забезпечений завданнями, що містяться на сайтах з онлайн-тестами тощо. Можна створювати безліч завдань різного рівня складності, щоб розвинути навички говоріння, письма та аудіювання, а також для розвитку розуміння та вживання студентами логіко-граматичних конструкцій.

Організація онлайн-завдань відбувається в три етапи:

1. Підготовка – розвиток навичок говоріння, актуалізація раніше отриманих знань, закріплення лексики, мотивація і налаштування студентів на подальшу роботу, знайомство з темою.

2. Самостійна робота в мережі Інтернет – читання, слухання, перегляд і письмо, обробка специфічної інформації та внесення її до бланків відповідей, пошук відповідей на питання і т.д. На цьому етапі необхідно чітко розуміти, що потрібно зробити і скільки часу є для виконання завдання.

3. Робота в групі / аудиторії поза мережею Інтернет – обмін отриманою інформацією, обговорення результатів [13].

Розглянемо електронні ресурси відповідно до 5 аспектів, запропонованих вище.

Якщо для необхідності читати новини англійською мовою не вистачає словникового запасу та навичок розуміння синтаксичних конструкцій, можна потренуватися у розділах News Review і Words in the News на BBC Learning English, де пропонуються короткі замітки новин із нескладними синтаксичними структурами та словником. Ще один варіант – спільний проєкт британської газети “The Guardian” і сайту onestopenglish.com, де статті переписують під кожен рівень (від Elementary до Advanced) і є готові опрацювання з контрольними питаннями для перевірки [1]. Усі відомі англійські газети, що можуть слугувати як інформаційне джерело для відпрацювання навички читання, мають свої вебсторінки. Студентам, які вивчають бізнес-курс англійської мови, корисно відвідати сайти-каталоги електронних адрес англійських газет: “Каталог англійських онлайн-газет” <http://www.learnenglishbest.com/english-online-newspapers-catalog.html>; “Газети англійською мовою читати онлайн”; “Англійські газети” <https://www.homeenglish.ru/othergazety.htm>.

Для розвитку міжкультурної компетентності в процесі вивчення бізнес-курсу англійської мови вебгазети вважаємо одним із кращих автентичних джерел інформації про події, які відбуваються в реальному житті та часі. Інтерактив, який може забезпечити розвиток навичок письма і досвід міжкультурної комунікації, здійснюється через посилання send us feedback. Студенти можуть висловити свою думку щодо інформації, яка їх зацікавила, та поспілкуватися з представниками видавництва або з автором. Це уможливило аналіз світових подій та різних точок зору щодо них у реальних ситуаціях. Аналогом вебсторінок газет є їхні сторінки у соціальних мережах (<https://www.facebook.com/ABCNews/>), де студенти мають можливість практикувати свої короткі письмові висловлювання щодо окремих позицій, висвітлених у новинах [1].

Так, наприклад, “The New York Times” (<https://www.nytimes.com/>) має зручну для користувача структуру дерева посилань. Залежно від видавництва назва та кількість рубрик може бути різною, проте вони охоплюють основні сфери життєдіяльності людини. “The New York Times”, крім переліченого вище, пропонує своїм читачам навчальну версію газети з поурочними розробками.

BBC World Service дає можливість не тільки прочитати, а й прослухати новини різними мовами, вибрати відповідний рівень володіння мовою і прослухати новини в режимі LEARNINGENGLISH. ABCNews (<https://abcnews.go.com/>) надає відеосупровід до своїх публікацій. Таким способом додатково відпрацьовується навичка сприймання на слух. CNN World News (><http://cnn.com>>WORLD) також надають інформацію кількома мовами й подвійну класифікацію статей.

В умовах наявності доступу до мережі Інтернет і дидактичних електронних ресурсів, викладач потрапляє в ситуацію вибору засобів та пошуку способів уникнення певних негативних моментів у їх застосуванні (реклама, гіперпосилання на інші ресурси, зокрема реклама ігор, грального бізнесу). Тому доцільним є перехід від орієнтації вчителя на вибір електронного засобу до його проєктування відповідно до власного методичного задуму, індивідуальних потреб та особливостей здобувачів освіти. Такий перехід стає можливим із появою педагогічних інструментальних засобів, які спростили процес проєктування дидактичного електронного засобу та зробили цей процес доступним для викладача. Для створення авторських дидактичних електронних ресурсів педагог може скористатися такими інструментальними засобами створення:

- інтерактивними вправами та комп’ютерними дидактичними іграми (Classtools.net, Zondle, Learningapps, Studystack);
- системами автоматизованої перевірки знань та вмінь (наприклад, майстер-тест, On-lineTestPad, Tester);
- посібниками інтегрованого характеру (засоби створення презентацій, інтерактивних плакатів).

Використання вищезазначених ресурсів не викликає труднощів, адже всі вони мають зручний у користуванні інтерфейс. Наприклад, у конструкторі інтерактивних вправ Learningapps.org (<http://learningapps.org>) можна скористатися будь-яким із запропонованих шаблонів для створення власної вправи, що передбачає практичні дії користувача, як-от розташувати в правильному порядку, вибрати правильну відповідь,

розгадати кросворд, скласти пазли, класифікувати за групами тощо. Крім того, процес наповнення шаблону необхідними матеріалами відбувається як поетапне заповнення певної форми (рис. 1), до якої потрібно надрукувати текстові повідомлення, вставити малюнки або адреси, додати необхідні аудіофайли і зберегти ресурс.



Рис. 1. LearningApps.org – інтерактивні та мультимедійні навчальні блоки

Полегшує оволодіння середовищем і створення власних вправ наявність прикладів розробок, якими можна скористатися як для навчання, так і для створення власного ресурсу. Власні розробки зберігаються в сховищі середовища Learningapps.org, на кожен вправу ресурс пропонує згенерувати QR-код або посилання, які можуть бути розташовані на персональних блогах, електронних журналах, месенджерах тощо. Викладач має можливість обрати рівень англійської мови від “дошкільної освіти” до “післядипломної освіти”. Ми рекомендуємо застосовувати цей ресурс для відпрацювання всіх п’яти аспектів під час опанування бізнес-курсу англійської мови.

Kahoot! – онлайн-сервіс для створення інтерактивних завдань. Дозволяє створювати тести, опитування, вікторини (рис. 2). Платформу можна використовувати під час роботи з будь-якими віковими категоріями. Підійде як для молодшої школи, так і для дорослих людей [5].

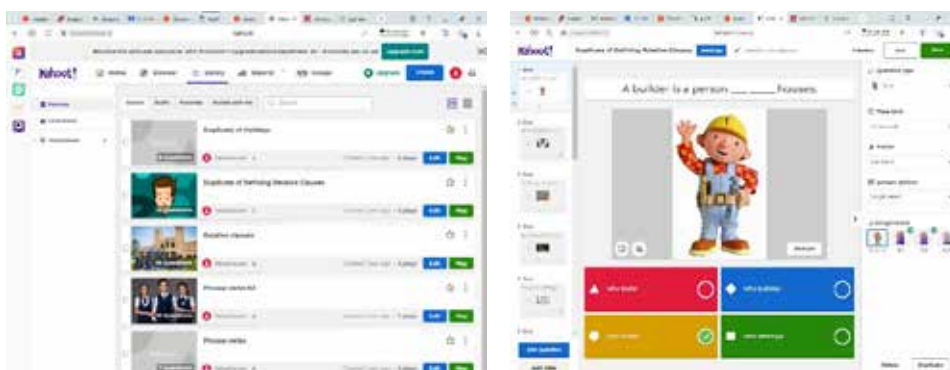


Рис. 2. Kahoot! – навчальні ігри

Отримати доступ до неї можна через веббраузер або додаток Kahoot у Google Play або App Store. Платформа є зручним інструментом для створення тестів, які можна використовувати для: поточного та модульного контролю знань студентів; самостійного навчання та самоконтролю; підготовки до модулів та іспитів; опитування думки студентів та ін. Ця платформа також зручна для організації конференцій, наукових гуртків чи інших заходів, коли є потреба залучати студентів до обговорення наукових чи навчальних проблем. Вона також дозволяє проводити тестування двома способами:

1. Віртуальний клас (virtual classroom) – тестування можна пройти разом зі студентами в аудиторії. У цьому разі питання та варіанти відповідей з’являються на екрані проєктора або комп’ютера викладача, а відповідають студенти зі своїх мобільних телефонів або комп’ютерів. Спосіб опитування «віртуальний клас» можна використовувати не лише для аудиторних занять чи дистанційного навчання.

2. Самостійне навчання (for self placed learning) – студенти проходять тестування самостійно, питання та варіанти відповідей з’являються на екрані їхніх комп’ютерів чи смартфонів. Обравши цей спосіб, викладач може встановити дату та період часу, протягом якого тестування буде відкритим.

За допомогою Kahoot! можна створити:

- квіз (Quiz): для кожного питання є 4 варіанти відповіді, один із яких правильний.
- тест (True or False): до кожного питання є два варіанти відповіді, правильний один. Kahoot! можна використовувати безкоштовно, але з платним тарифом є доступ до створення й інших форм питань, як-от

відкриті запитання, опитування тощо. Проте безкоштовної версії цілком достатньо, щоб зробити заняття інтерактивним.

Онлайн-платформа British Council пропонує дидактичні матеріали для відпрацювання всіх п'яти аспектів (говоріння, письма, слухання, читання, перегляду відеофайлів) у межах бізнес-курсу англійської мови – Business English [2]. Тут можна знайти широкий спектр засобів для розвитку навичок проведення співбесід, написання правильно побудованих електронних листів англійською мовою та вивчення ділових тем і проблем. Студент / слухач дивиться відео, слухає подкасти або читає статті, а потім виконує спеціально розроблені завдання, які допоможуть зрозуміти тему й використовувати набуті мовні навички. Інформація на сторінці поділена на секції, представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Секції

Назва секції	Опис секції
Ділові журнали	Журнальні статті для учнів середнього (рівень CEFR B1) або вищого середнього (рівень CEFR B2) рівня, відпрацювання навички читання, корисна мова для широкого кола ділових тем із різних точок зору, а також поради та методи вирішення ділових питань. У кожній статті є інтерактивні вправи, які допоможуть розуміти і використовувати мову.
Подкасти для професіоналів	Аудіозаписи для учнів рівня upper intermediate (рівень CEFR B2), відпрацювання навички аудіювання. Вивчення мови для широкого кола ділових тем із розмов, презентацій і діалогів, а також поради та методика вирішення ділових питань. Кожен запис містить інтерактивні вправи і стенограму (скрипт), які допоможуть розуміти і використовувати мову.
Англійська для електронного листування	Серія уроків для учнів рівня pre-intermediate (рівень CEFR A2) або intermediate (рівень CEFR B1), вдосконалення навички написання електронних листів. Вивчення мови та методики написання, організації та перевірки електронної пошти. У кожному блоці є інтерактивні вправи, які допоможуть розуміти і використовувати мову.
Ви прийняті на роботу	Відеоряд для учнів середнього (рівень CEFR B1) або вищого середнього (рівень CEFR B2) рівня, для вдосконалення навичок проведення співбесіди та підбору персоналу. Вивчення тематичної лексики, методів пошуку і відбору кандидатів, подачі заяви на роботу і хороших результатів на співбесіді. Кожне відео містить інтерактивні вправи і розшифровку, які допоможуть розуміти і використовувати мову.

Джерело: складено автором на основі [2]

Розглянемо більш детально послідовність вправ секції “Вас прийняли на роботу”. Ця секція розроблена для опрацювання ситуації, коли особа наймається на роботу. Отже, на платформі British Council є 10 відео з коротким описом кожного, які подані на рис. 3. Спочатку виконується підготовче завдання, перегляд відео і виконання вправи. Також можна прочитати скрипт.

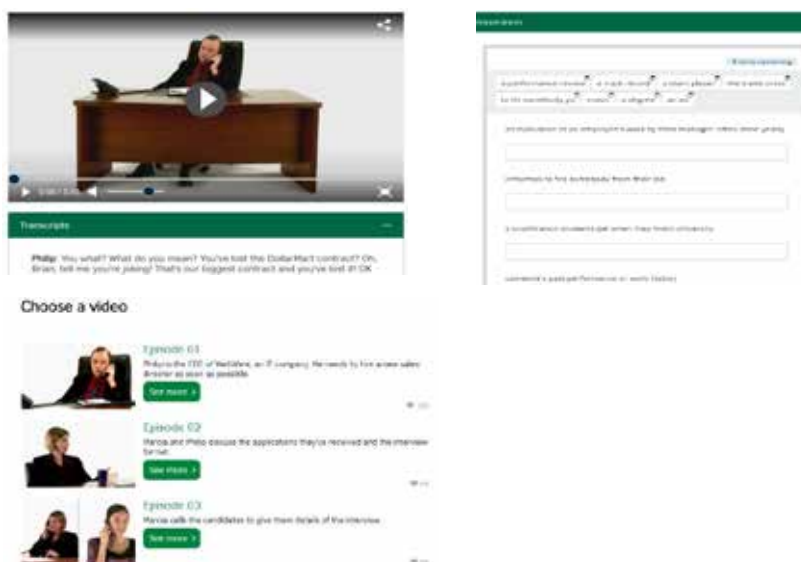


Рис. 3. Відео на вибір

Після відео пропонуються дві вправи з різними завданнями (рис. 4): завдання 1 – обрати правильну відповідь серед запропонованих; завдання 2 – заповнити пропуски, скласти нотатки про нову роботу, використовуючи подані слова.

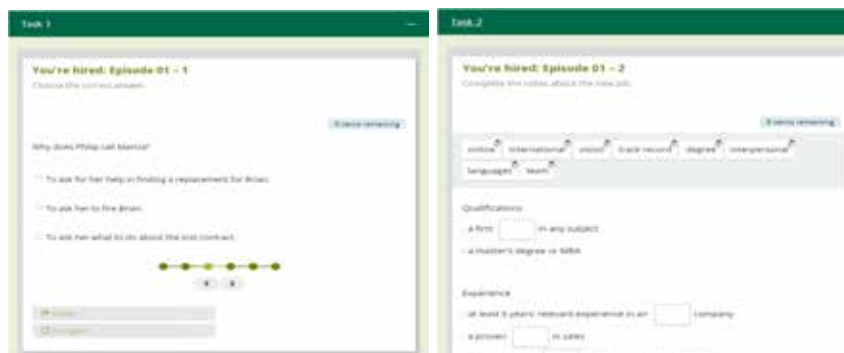


Рис. 4. Вправа

На завершення уроку пропонується розмовна вправа – дискусія за основною темою обраного епізоду відео: “Коли Ви востаннє влаштувались на роботу? Якими професійними навичками Ви володієте?” для відпрацювання навички говоріння. В кінці уроку розміщено посилання на документ у форматі pdf з усіма вправами та відповідями, що дозволяє студенту працювати з паперовим носієм та здійснювати самоконтроль.

Висновки. Таким чином, викладання бізнес-курсу англійської мови має бути спрямоване на формування мотивації, пізнавального інтересу, розвитку комунікативних навичок і фонових знань, соціокультурної та міжкультурної компетенцій. Під час вибору дидактичних електронних ресурсів та методів їх застосування важливо орієнтуватися на практичну зорієнтованість задля ефективної інтеграції майбутніх фахівців у ділове середовище. Важливо брати до уваги цільову групу та рівень її володіння англійською мовою. Велика кількість доступних дидактичних електронних ресурсів дозволяє поєднувати різні форми організації освітнього процесу, форми занять (групові, індивідуальні та самостійні), види роботи і методи навчання. Суттєвою перевагою проаналізованих платформ є можливість створення власного навчального контенту різних рівнів та поєднання різних форм контролю знань студентів задля реалізації принципів індивідуалізації навчання і партнерства між суб’єктами освітнього процесу.

Використана література:

- 10+ англоязычных новостных СМИ для изучающих язык. Блог компании Puzzle English. Хабр. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/413971/> (дата звернення 20.09.2021).
- Business English. British Council. URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/business-english> (дата звернення 20.09.2021).
- Ellis M., Johnson C. Teaching business english. Oxford handbook for language teachers. Oxford University Press. 1994. 237 p.
- Parent. Understanding Changes in K-2. ELA Standards. URL: <https://www.dvUSD.org/Page/53686> (дата звернення 20.09.2021).
- Welcome back to Kahoot! for schools URL: <https://buki.com.ua/news/shcho-take-kahoot-i-chomu-yoho-varto-sprobuvaty-dlya-orhanizatsiyi-dystantsiynoho-navchannya/> (дата звернення 20.09.2021).
- Бубнова Д. В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Севастополь. 2007. 236 с.
- Глобализация английского языка в мире. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2019/03/19/globalizatsiya-angliyskogo-yazyka-v> (дата звернення 20.09.2021).
- Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2006. 22 с.
- Курсы. URL: <https://classroom.google.com/?authuser=0> (дата звернення 20.09.2021).
- Лише 21% українських працівників добре володіють англійською мовою – PRO ІДЕЇ. URL: <https://proidei.com/englishdom-1709/> (дата звернення 20.09.2021).
- Моя школа. URL: <https://app.moiashkola.ua/> (дата звернення 20.09.2021).
- Моя школа в online. URL: <https://cifra.school/> (дата звернення 20.09.2021).
- Плугатарьова О. І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення англійської мови (методичний аспект). *Англійська мова та література*. 2011. № 10. С. 8–12.
- Тарнопольський О. Б. Successful Presentations (Успішні презентації) : посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей. Київ : Ленвіт. 2007. 135 с.

References:

- 10+ angloyazychnyih novostnyih SMI dlya izuchayuschih yazyk [10+ English language news media for language learners] (2021). Blog kompanii Puzzle English. Habr. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/413971/> (data zvernennia 20.09.2021).
- Business English. British Council (2021). URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/business-english> (data zvernennia 20.09.2021).
- Ellis M., Johnson C. (1994) Teaching business english. Oxford handbook for language teachers. Oxford University Press. 237 p.
- Parent. Understanding Changes in K-2. ELA Standards (2021). URL: <https://www.dvUSD.org/Page/53686> (data zvernennia 20.09.2021)
- Welcome back to Kahoot! for schools (2021). URL: <https://buki.com.ua/news/shcho-take-kahoot-i-chomu-yoho-varto-sprobuvaty-dlya-orhanizatsiyi-dystantsiynoho-navchannya/> (data zvernennia 20.09.2021).

6. Bubnova D.V. (2007). *Metodyka navchannia dilovoho spilkuvannia anhliiskoiu movoiu studentiv starshykh kursiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Methodology for teaching the English language course for senior students]: dyss. kand. ped. nauk: 13.00.02. Sevastopol, 236 s. [in Ukrainian].
7. Globalizatsiya angliyskogo yazyka v mire [Globalization of the English language in the world] (2019). URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2019/03/19/globalizatsiya-angliyskogo-yazyka-v> (data zvernennia 20.09.2021).
8. Dehtiarova Yu. V. (2006). *Metodyka navchannia studentiv vyshchykh nemovnykh navchalnykh zakladiv chytannia anhliiskoiu movoiu dlia dilovoho spilkuvannia* [Methods of teaching students of higher non-language educational institutions to read in English for business communication]: avtoref. dys.kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 22 s. [in Ukrainian].
9. Kursy [Courses] (2021). URL: <https://classroom.google.com/?authuser=0> (data zvernennia 20.09.2021).
10. Lyshe 21% ukrainskykh pratsivnykiv dobre volodiiut anhliiskoiu movoiu – PRO IDEI [Only 21% of Ukrainian employees are fluent in English – PRO IDEAS] (2021). URL: <https://proidei.com/englishdom-1709/> (data zvernennia 20.09.2021).
11. Moya shkola [My school] (2021). URL: <https://app.moiashkola.ua/> (data zvernennia 20.09.2021).
12. Moya shkola v online [My school online]. URL: <https://cifra.school/> (data zvernennia 20.09.2021).
13. Pluhatarova O. I. (2011). Vykorystannia Internet-kontentu pid chas vyvchennia anhliiskoi movy (metodychny aspekt) [Use of Internet content when learning English (methodological aspect)]. *Anhliiska mova ta literatura*. Nr 10. Pp. 8–12 [in Ukrainian].
14. Tarnopolskyi O. V. (2007). *Successful Presentations (Uspishni prezentatsii)* [Successful Presentations]. Posibnyk dlia navchannia dilovykh prezentatsii anhliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsialnstei. Kyiv: Lenvit. 135 s. [in Ukrainian].

Chahrak N. I., Zhumbei M. M., Kopchak L. V. Use of electronic didactic resources in teaching English language business course

English is the world universal language, and it is of great importance for communication in trade, industrial, diplomatic relations. The academic paper provides current statistical data on the use of the English language in the world. The importance of mastering English as a means of international business communication has been proven. It has been determined that the method of teaching a business English course has certain features that should be considered when preparing and conducting classes. The international spheres of business, economics, politics, etc. pose new challenges and new goals for the teacher and the student. Their achievement is ensured by analyzing situational data and the creation of an environment that would reproduce the modern professional environment as closely as possible, requiring an appropriate level of proficiency in a foreign language. It has been noted that electronic didactic resources, as a training tool, perform the function of a catalyst in digestion of material and improve the quality of the educational process. In the course of the research, the psychological factors providing a high level of student motivation and forming the appropriate priorities in the direction of professional growth have been analyzed. A selection of didactic electronic resources (web pages of English-language newspapers and their pages on social networks, Kahoot, British Council) has been proposed, in particular, on the basis of platforms for use during teaching a business English course. It has been revealed that when using didactic resources, it is important to assess the level of language proficiency of the student / listener. Consequently, it is necessary to refer to the international standards CEFR (Common European Framework of Reference) for the Assessment of the level of foreign language proficiency, which establishes uniform standards that are applied to determine language competence around the world. The conclusion has been made that teaching an English business course should be aimed at the formation of motivation, cognitive interest, development of communication skills and background knowledge, social-cultural and intercultural competences. When choosing didactic electronic resources and methods of their application, it is important to focus on their practical orientation for the effective integration of future professionals into the business environment.

Key words: English language, business course, didactic electronic resources, competence, speaking, writing, listening, reading, watching video materials.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.41>

Чепелевська М. М., Гуревич Р. С.

МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Проведено аналіз сучасних вимог до якості професійної підготовки фахівців у туристичній галузі. Зазначено актуальність професійної підготовки фахівців сфери туризму. З огляду на досвід вітчизняних учених, визначено основні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Акцентовано увагу на підготовці кадрів, так як професіонали є дефіцитом на ринку. Зазначено, що одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є практична підготовка кадрів з туризму зі школи. Обґрунтовано роль ступеневої освіти професійної підготовки майбутніх фахівців у туристичній галузі. Виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки спеціалістів для сфери туризму: цілісний підхід до змісту освіти й професійної підготовки. Особливістю формування змісту навчання кадрів для сфери туризму є орієнтація їх на світовий досвід теоретичної і практичної професійної підготовки, формування ієрархічного рівня туристської діяльності відповідно до рівнів зайнятості у сфері туризму. Основною проблемою підготовки туристичних кадрів є недостатність або й загалом відсутність у випускників вищих навчальних закладів практичних навичок у туристичній сфері, так як слабкий рівень співпраці з туристичними фірмами. Проведено дослідження процесу аналізу запитів фахівців до вимог якості освіти. При підготовці фахівців туристичної галузі необхідно ство-

рювати більш тісний зв'язок між навчальними закладами, де відбувається підготовка, і підприємствами, так як ці сторони зацікавлені в якійсь підготовці фахівців з туризму. Розроблено механізм реалізації професійної підготовки фахівців у туристичній галузі, який дає змогу реалізувати на практиці системну інтеграцію підходів, що забезпечить формування професійної компетентності, мотивацію навчання та швидку адаптацію випускників у туристичній галузі. Якість підготовки кадрів у туристичній галузі є досить гострою, проблема потребує подальшого дослідження й пошуку найоптимальніших варіантів розв'язання.

Ключові слова: фахівець, туристична галузь, механізм, професійна підготовка, здобувач вищої освіти, школа, університет, опитування.

Кожна країна для покращення розвитку туристичної індустрії розробляє свою систему освіти в туризмі, яка б відповідала вимогам ринку праці. Роль туризму для розвитку національної економіки важко переоцінити, разом із тим туристична галузь має об'єктивні передумови свого розвитку, що склалися на підставі історичних, географічних, культурних та економічних чинників. За допомогою туристичної галузі можна подолати соціальні проблеми. З її розвитком створюються нові робочі місця, оновлюється інфраструктура міст, об'єктів, поліпшується платіжний баланс країни. Багато країн світу поповнюють економічний фонд завдяки розвинутій туристичній галузі. Сьогодні актуальною є підготовка фахівців для сфери туризму, так як від їхнього професіоналізму залежить якість виконання роботи. Сучасність вимагає працівників, що не просто мають освіту, а працівників компетентних, здатних приймати професійні рішення. Сьогодні вища освіта для підготовки фахівців у туристичній галузі потребує покращення. Для її вдосконалення необхідно проводити систематично маркетингові дослідження, щоб знати, що хочуть здобувачі вищої освіти, які запити працівників у туристичній галузі.

Дослідження проблеми формування підходів до підготовки фахівців сфери туризму, механізмів і стратегічних досягнення цілей здійснювало в наукових працях багато українських і зарубіжних і практиків, а саме: О. Амоші, І. Балабанова, М. Біржакова, В. Федорченко, Н. Ничкало, І. Зорін, І. Зязюн, В. Квартальнов, Л. Лук'янова, Т. Сокол та ін.

Мета статті – проаналізувати сучасні вимоги до якості професійної підготовки фахівців у туристичній галузі.

Фахівці сфери туризму на освітньому рівні свого становлення мають оволодіти необхідним переліком компетенцій різного класу, насамперед професійними, й отримати їх підтвердження через присвоєння відповідної кваліфікації. У подальшому їхньому житті, на етапі працевлаштування, це допоможе самостійно застосовувати окремі елементи знань і вмінь, поєднувати їх залежно від конкретної ситуації або проблеми, нарешті, стати “професіоналами”. Конкретизація професійних компетенцій для фахівців сфери туризму потребує подальшого вдосконалення. При формуванні професійних компетенцій у студентів – майбутніх працівників туристичної сфери – варто враховувати поетапність як важливу педагогічну умову. Підвищення якості кадрового забезпечення й наявність рекреаційно-туристичного потенціалу нашої держави дадуть змогу Україні вийти на нові ринки та світові рівні.

Сьогодні процес ефективної професійної підготовки фахівця у ВНЗ тривалий, складний і дуже змінний, урахувавши мінливість середовища. Цей процес включає принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання; учіння, викладання, навчання; курси, цикли дисциплін, засвоєння частин дій і діяльності, компетенції. Необхідно розуміти, що для підготовки фахівців у туристичній галузі потрібно вкладати багато ресурсів, які необхідні для формування професіоналів (рис. 1) [1–5].

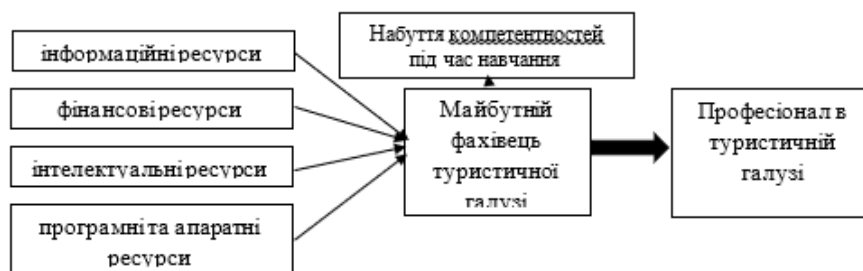


Рис. 1. Процес формування професіоналу в туристичній галузі

З рисунка 1 зрозуміло, що для формування професіоналу необхідно вкладення певних ресурсів. Крім цього, зрозуміло, що необхідно проводити підготовку професіоналу зі школи, упроваджуючи при цьому додаткові заняття зі спеціалізованих предметів, наприклад, географії, психології, іноземної мови.

Тобто використовувати ступеневу освіту починаючи зі середньої освіти (рис. 2) [2–4].

На підставі аналізу літератури при розробці механізму професійної підготовки майбутніх фахівців у туристичній галузі використовувалися такі методичні підходи [3]: компетентнісний, системний, аксеологічний, диференційований.

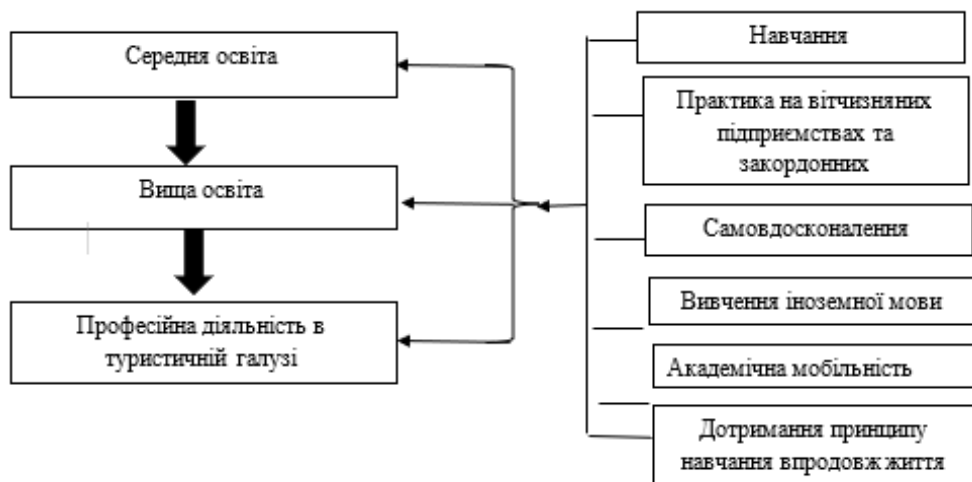


Рис. 2. Ступенева освіта професійної підготовки майбутніх фахівців у туристичній галузі

Компетентнісний підхід дає змогу обґрунтувати структуру компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців у туристичній галузі (соціально-особистісні компетенції, організаційні, економічні компетенції, загальнонаукові, загальнопрофесійні та спеціальні компетенції).

Системний підхід дає змогу розглядати весь процес навчання як систему, яка складається зі складників готовності майбутніх фахівців до професійної роботи в туристичній галузі, на яку впливають зовнішні, внутрішні зв'язки системи та її структурні елементи.

Аксіологічний підхід дав змогу розглядати майбутніх фахівців у туристичній галузі як креативну особистість, яка здійснює діяльність з високою та стабільною продуктивністю, відображає високий рівень особистісно-ділових і професійно важливих якостей.

Диференційований підхід дав змогу розробити навчально-методичне забезпечення молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів. При проведенні занять ураховані психолого-педагогічні особливості.

На рисунку 3 наведено процес проведення аналізу запитів майбутніх фахівців до вимог вищої освіти [2].

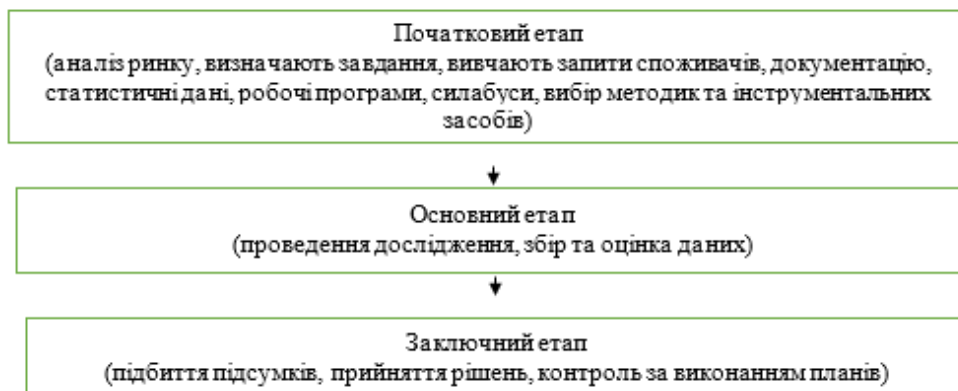


Рис. 3. Процес проведення аналізу запитів фахівців до вимог якості освіти

Механізм формування професійної підготовки фахівців у туристичній галузі описує процес підготовки професійної компетентності цілісним образом, а це означає, що в ній ураховується логіко-змістова сторона навчання та послідовність у часі. Перший етап, згідно з рис. 3, полягає в аналізі компетентності фахівців, ринку та запитів сучасного кваліфікованого спеціаліста.

У другому етапі проводимо збір інформації. Нині найоптимальнішим і менш затратним є анкетування. Для анкетування розроблена анкета. Щоб провести анкетування, визначили цільову аудиторію – це школярі-випускники, здобувачі вищої освіти, працівники туристичної галузі. Щоб вибірка була репрезентативною, розрахували статистично допустимий розмір вибірки з генеральної сукупності з довірчою ймовірністю 0,95 (ймовірність помилки в 5 випадках на 100) і з помилкою, що не перевищує 5%. Згідно з проведеними розрахунками, встановлено, що чисельність вибірки має становити 384 особи з 25770931 осіб (усе доросле населення України у 2018 р.). В опитуванні взяло участь 409 осіб. Опитувальник було розміщено в мережі Інтернет через додаток Google Forms і розповсюджено по громадських групах у соціальній мережі Facebook. Опитування проводили експертною групою за допомогою раніше розробленої анкети для оцінювання якості професійної підготовки фахівців у туристичній галузі [1–5].

Аналіз наведеного на рис. 4 розподілу відповідей респондентів.



Рис. 4. Результати розподілу відповідей на питання анкети

З рисунка 4 видно, що респонденти враховують якість отриманих освітніх послуг (63 %), а ціна впливає на споживчий вибір меншою мірою; лише 36 % громадян вважають, що від професіоналізму викладачів залежить якість підготовки фахівців у туристичній галузі, а решта респондентів ставляться нейтрально (64 %); респонденти усвідомлюють досить низький рівень підготовки кадрів у туристичній галузі; лише близько 20 % споживачів схильні самовдосконалюватися.

Більше половини респондентів (61,9 %) відповіла, що лише інколи вивчають додаткову літературу, 16 % узагалі цим не обтяжуються.

Зріз відповідей на питання анкети показав досить тривожну картину: суспільство схильне навчатися без урахування важливих факторів, що може вплинути на якість професійної підготовки фахівців у туристичній галузі. Причин тому чималоб байдужість, необізнаність, неухважність, низький рівень доходів та інші причини. Усе це створює сприятливі умови для зниження професіоналізму майбутніх фахівців. Тому необхідно розробити механізм, який продемонструє концепцію неперервної туристської освіти, починаючи від середньої освіти й закінчуючи працівниками туристичної галузі, формуючи при цьому ступеневу освіту в туристичній галузі з урахуванням основних факторів.

На третьому етапі необхідно підвести підсумки проведеного аналізу. Стає зрозумілим, що система професійної підготовки майбутніх фахівців у туристичній галузі мусить задовольняти потреби туризму у кваліфікованих кадрах на рівні сучасних і перспективних вимог, так як існує нерозривний взаємозв'язок надання послуг і споживання, який визначає багато видів туристичної діяльності. Фахівець, який надає послугу, стає її невід'ємною частиною, тому для туризму необхідний професійний персонал. Потреба у формуванні людини майбутнього тисячоліття – це серйозний виклик світовій системі освіти. Наскільки ясно й адекватно ми зможемо визначити й реалізувати нову технологію навчання та його дистанційні форми, що поліпшують якість і збільшують масовість освіти, настільки продуктивно вітчизняна школа освіти виконає це історичне замовлення створення в нашій країні нового громадянського суспільства

При розробці механізму буде враховано академічну мобільність, обмін досвідом і моделями підготовки для вироблення спільних підходів і критеріїв, принцип навчання впродовж життя й володіння ключовими компетентностями.

На рисунку 5 відображено механізм реалізації професійної підготовки фахівців у туристичній галузі [1–5].

Висновки. Отже, механізм професійної діяльності дає змогу реалізувати на практиці системну інтеграцію діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, яка при чіткій розробці основних видів діяльності у вигляді професійних завдань і якостей особистості з урахуванням перспектив розвитку галузі економіки забезпечить формування професійної компетентності, мотивацію навчання та швидку адаптацію випускників ВНЗ у туристичній галузі. За такого підходу механізм реалізації професійної підготовки фахівців у туристичній галузі – це аналог його професійної діяльності, що відображає цілі та зміст підготовки. Завдання професійної підготовки майбутніх фахівців у туристичній галузі у вищих навчальних

зкладах направлені на формування в здобувачів мотивації на самоактуалізацію в професійній діяльності. Професійна підготовка майбутніх фахівців для сфери туризму – це важливий процес отримання студентами відповідних спеціальних знань, набуття вмінь і практичних навичок, що дадуть змогу сформувати висококваліфікованого, конкурентоспроможного спеціаліста для туристичної галузі

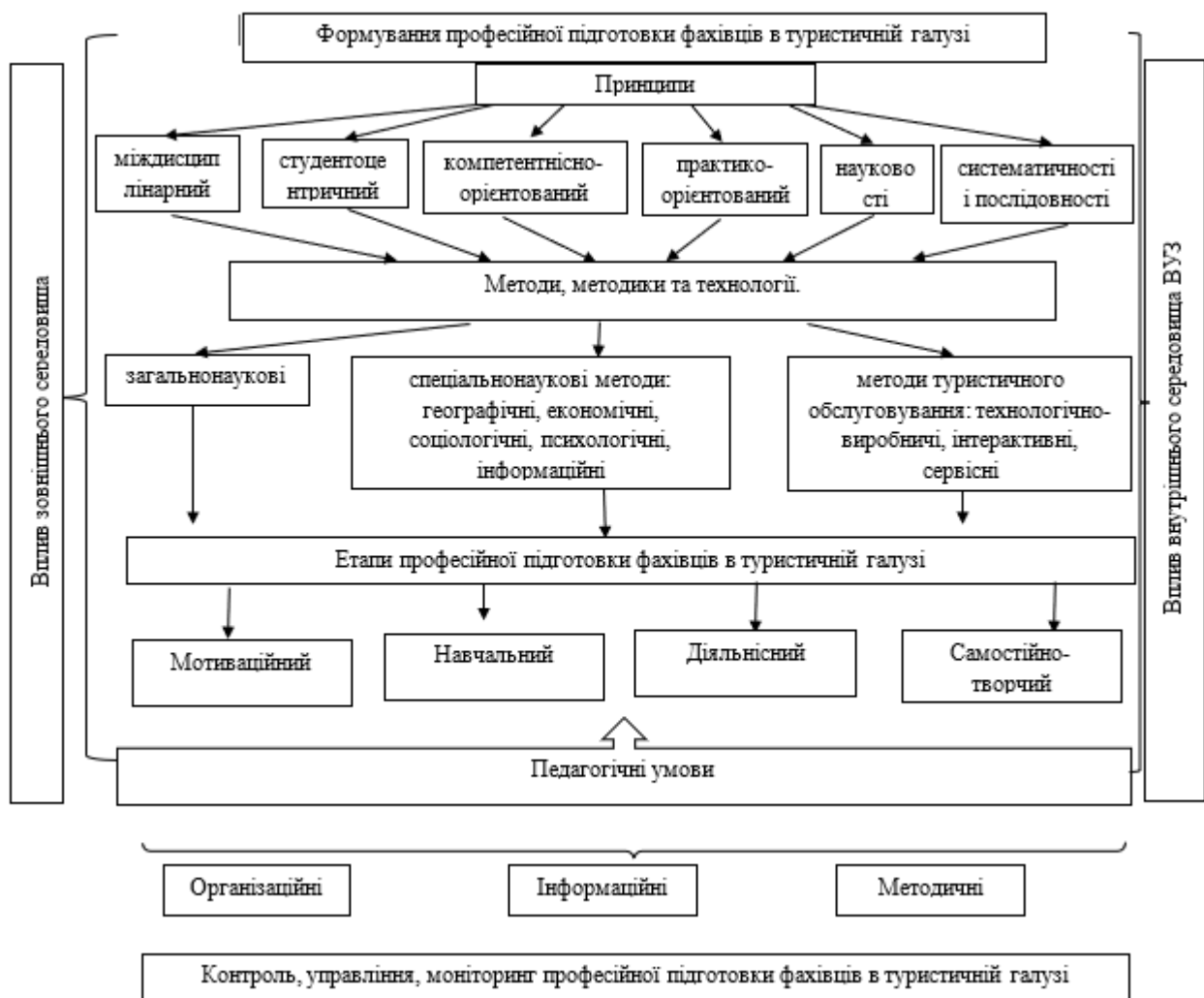


Рис. 5. Механізм реалізації професійної підготовки фахівців у туристичній галузі

Майбутній фахівець з туризму повинен уміти комплексно розв'язувати професійні завдання, проблеми та приймати ефективні рішення в умовах невизначеності, ризику, що передбачає застосування теоретичних знань, теорій і методів системи наук.

Тільки комплексний підхід до професійної підготовки фахівців у туристичній галузі дасть ефективний результат. Тільки з урахуванням методологічних підходів (компетентнісного, системного, аксіологічного, диференційованого), принципів (неперервності, науковості, свідомості, активності, синергізму, системності, демократизації та інтеграції) дасть змогу вдосконалити професійну підготовку майбутніх фахівців у туристичній галузі.

Використана література:

1. Стоян Т. А. Підготовка кадрів для туристичної галузі в сучасній Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6 "Історичні науки"* / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Видво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 10. С. 276–284.
2. Самохвал О. А. Теоретичні основи змісту професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі у ВНЗ України *Молодий вчений*, 2016. № 1 (38). С. 497–500.
3. Міжнародна туристична організація. URL: www.world-tourism.org (дата звернення: 12.11.2021).
4. Рабаданова Я. М. Особливості підготовки фахівців туристичної галузі. *Управління розвитком*. 2012. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/rabadanova.htm (дата звернення: 10.11.2021).
5. Матросова В. О., Перерва П. Г., Матросов О. Д. Кадрове забезпечення галузі туризму та гостинності. *Видавництво Львівської політехніки*. 2019. С. 515–516.

References:

1. Stoian T. A. (2013), *Pidhotovka kadriv dlia turystychnoi haluzi v suchasni Ukraini*. [Training for tourism industry in modern Ukraine]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 6: Istorychni nauky: / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. K. : Vydvo NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 10. S. 276–284* [in Ukrainian].
2. Samokhval O. A. (2016) *Teoretychni osnovy zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi u VNZ Ukrainy* [Theoretical Basis of Vocational Training of Future Specialists In Tourism iHigher Education Institutions of Ukraine]. *Molodyi vchenyi. № 1 (38) lystopad. S. 497–500* [in Ukrainian].
3. *Mizhnarodna turystychna orhanizatsiia* [World Tourism Organization] URL: www.world-tourism.org (data zvernennia: 12.11.2021).
4. Rabadanova Ya. M. (2012) *Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv turystychnoi haluzi*. [Features of training of specialists in the tourism industry]. *Upravlinnia rozvytkom* URL: https://tourlib.net/statii_ukr/rabadanova.htm (data zvernennia: 10.11.2021).
5. Matrosova V. O., Pererva P. H., Matrosov O. D. (2019) *Kadrove zabezpechennia haluzi turyzmu ta hostynnosti* [Staffing of tourism and hospitality]. *Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2019. S. 515–516* [in Ukrainian].

Chepelevskaya M. M., Gurevych R. S. Development of a mechanism for the implementation of vocational training in the tourism industry

An analysis was made of modern requirements for the quality of professional training of specialists in the tourism industry. The relevance of tourism training is noted. Taking into account the experience of domestic scientists, the main aspects of training of future specialists in the field of tourism have been defined. The focus is on training because professionals are in short supply in the market. It was noted that one way to address this problem was to provide practical training in tourism, starting in school. The role of advanced vocational training in the tourism industry is justified. Organizational conditions for the training of specialists in the field of tourism have been identified and substantiated: a holistic approach to the content of education and training. A peculiarity of the content of tourism training is its orientation towards world experience of theoretical and practical vocational training, and the formation of hierarchical levels of tourism activity in accordance with levels of employment in the tourism sector. The main problem in the training of tourism personnel is the insufficient or non-existent practical skills of graduates in the tourism sector; as the level of cooperation with tourism firms is low.

A study has been carried out on the process of analysing the needs of professionals for quality education. In the training of tourism professionals, there is a need to create closer links between the training institutions and the enterprises, because these parties are interested in the quality training of tourism professionals. A mechanism has been developed for the implementation of vocational training in the tourism sector, which will make it possible to implement a system-wide integration of approaches that will ensure professional competence; Motivation of training and rapid adaptation of graduates to the tourism industry.

The quality of training in the tourism industry is quite acute, the problem requires further research and the search for the best solutions.

Key words: *specialist, tourism industry, mechanism, vocational training, higher education applicant, school, university, survey.*

УДК 378.091.322:001.891:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.42>

Червонська Л. М.

ПОСТНЕКЛАСИЧНІ СМИСЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДЕФІНІЦІЇ СУТНОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено розгляду постнекласичних смислів педагогічної дефініції сутності академічної культури здобувачів вищої професійної освіти. У процесі дослідження з'ясовано, що сучасна наукова рефлексія визначення “академічна культура” дає можливість диференціювати дефініції академічної культури за різними методологічними підходами: інституціональним, що розглядається з точки зору культури університету як соціального інституту; аксіологічним, відповідно до якого академічна культура розглядається з точки зору цінностей; деонтологічним, з точки зору якого академічна культура визначається як сукупність етичних норм; аксіологічно-деонтологічним, відповідно до якого академічна культура розглядається з позиції цінностей, норм, правил і зразків поведінки; праксеологічним, з погляду якого академічна культура характеризується як ефективна навчально-пізнавальна й навчально-дослідницька діяльність; дослідницьким, згідно з яким академічна культура розглядається як наукова діяльність; інформаційним, відповідно до якого академічна культура визначається як високий рівень опанування інформаційними технологіями; компетентісним, з погляду якого академічна культура розглядається як комплекс освітніх компетенцій. Наукові підходи дають змогу виокремити певні загальні концептуальні лексеми теорії академічної культури – цінності, норми, правила, діяльність, знання.

Наукова проєкція проаналізованих підходів дає можливість з'ясувати, що під “академічною культурою здобувача вищої професійної освіти” варто розуміти динамічне інтегроване суб'єктно-діяльнісне утворення, що передбачає наявність професійно-особистісних цінностей, культури спілкування й міжособистісної взаємодії, інформаційної грамотності й дотримання норм освітньо-наукової діяльності та правил поведінки, що діють у межах певного академічного середовища, установі.

Ключові слова: *академічна культура, академічний, культура, здобувачі вищої освіти, освітня-наукова діяльність, цінності, академічне середовище, освіта.*

У законодавчих та освітніх документах України (Закон України “Про вищу освіту” (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013)) акцентується увага на необхідності підготовки різнобічно розвиненої культурної особистості, конкурентоспроможних, відповідальних громадян України. У цьому контексті значною мірою актуалізується проблема формування академічної культури в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Вивченню проблеми академічної культури присвячено наукові праці вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Акініної, В. Астахової, М. Вовк, Т. Добко, В. Ємельянової, І. Забіяки, Н. Надточого, І. Пак, В. Ромакіна, О. Семенов, Г. Хоружого, К. Шовш, О. Фенцик; М. Азіс (M. Azis), А. Абдух (A. Abduh), К. Пайлмус (C. Pielmus), К. Шен (X. Shen), К. Тьян (X. Tian), Т. Артемьєвої А. Єрмілової, О. Єрохіної, О. Кабахідзе, А. Маштакової, І. Нальотової, А. Прохорова та інших). Утім аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття “академічна культура” мало досліджене, а в його визначеннях немає однозначного трактування, висвітлюються лише певні аспекти означеного феномена. Це дає змогу констатувати недостатній рівень розробленості досліджуваної проблеми в теоретичному й методичному аспектах. У зв’язку з цим виникає необхідність щодо розгляду та з’ясування сутності педагогічної дефініції “академічна культура здобувача вищої професійної освіти”.

Метою статті є висвітлення постнекласичних смислів педагогічної дефініції сутності академічної культури здобувачів вищої професійної освіти.

Поняття “академічна культура” складається з двох поєднаних наукових лексем “академічний” і “культура”. Так, “академічний” (academic) у Національному освітньому глосарії: вища освіта визначається як “характеристика, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень” [13, с. 10].

Культура (від лат. “cultura” – обробіток, розвиток, виховання освіта, шанування) є одним із загальних філософсько-соціолого-культурологічних понять. За Великим тлумачним словником сучасної української мови, “культура” визначається як “сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом історії; освіченість, вихованість; рівень, ступень досконалості якої-небудь діяльності ...” [4, с. 596].

У контексті дослідження науковий інтерес становить концептуальна позиція А. Зайцевої, що виокремлює такі етапи наукового розгляду макроконцепту “культура”: культуру особистості, представлену культурою стосунків і культурою саморегуляції; культуру діяльності, що віддзеркалює культуру інтелектуальної предметної діяльності; культуру соціальної взаємодії, що пов’язана з культурою поведінки й культурою спілкування особистості [9, с. 45].

З огляду на предмет дослідження, з-поміж великої кількості наявних тлумачень “культура” нам імпонує визначення А. Зайцевої щодо розуміння означеного феномена як “процесу зміни індивіда, його особистісного становлення як професіонала, який оволодіває цінностями загальної та професійної культури та формуює власне “Я” [9, с. 47]. Ми поділяємо наукову позицію дослідниці щодо уявлення культури як “складно організованої цілісності, феномена, що відображає сферу духовного життя особистості, її ціннісні орієнтації, закріплені в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки, спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення” [9, с. 47].

Феномен “академічна культура”, відповідно до тверджень різних науковців, розглядається та аналізується з декількох точок зору. Так, І. Налетова й А. Прохоров розглядають академічну культуру в найширшому розумінні – як ідею університету, що традиційно поєднує знання, культуру та науку. На їхню думку, академічна культура акцентує увагу на цінностях академічної свободи, відношенні з державою і суспільством, формує ідею університету як “універсуму наук”, що змінило саме розуміння науки, яка стала не просто сумою готових застиглих знань, а процесом нескінченного пошуку й наближення до істини [12, с. 138–140].

У наукових поглядах цієї ж позиції дотримується Т. Добко, зазначаючи, що академічна культура є чинником ефективного управління сучасним українським університетом в умовах автономії, характеризуючи означений феномен як “поєднання академічного етосу й організаційних особливостей, які обумовлюють спільні для цієї спільноти підходи до способу організації праці, визначення рівня посадової компетенції та довіри, процедури прийняття рішень, сприйняття й розв’язання конфліктів тощо” [5, с. 94].

На думку О. Кабахідзе, академічна культура є, з одного боку, надбудовою над особистісною, громадською та професійною культурами, з іншого – проростає з них, носіями якої є всі учасники освітнього процесу, вона властива будь-якому університету, однак має свої специфічні етичні відмінності. Під академічною культурою сучасна дослідниця розуміє загальні для певної освітньої організації цінності, що формуються особистісним, організаційним, професійним, громадським, національним, управлінським компонентами, які об’єднують учасників освітнього процесу в просторово-часовому континуумі й проявляють себе в ціннісно-світоглядних установках, поведінці [10, с. 1639].

Індонезійські науковці М. Азіс (M. Azis) та А. Абдух (A. Abduh) указують, що проблема академічної культури у вищій освіті є предметом загальних інтересів і дискусій багатьох учених і дослідників усього світу. На їхню думку, розуміння важливості академічної культури може суттєво вплинути на підвищення якості викладання й навчання в закладах вищої освіти. Академічна культура характеризується науковцями як сукупність комплексів кампусу, основними напрямками якого є навчання, дослідження та дотримання правил академічного середовища [21, с. 322].

У наукових поглядах щодо розуміння академічної культури цієї ж позиції дотримуються К. Шен (X. Shen) і К. Тянь (X. Tian). Академічна культура, на їхню думку, в основному складається з академічних світоглядів, академічного духу, академічної етики й академічного середовища. Академічна культура сприяє побудові культури кампусу університету, що характеризується індивідуальністю, академічністю, відкритістю, лідерством, різноманітністю та креативністю [23, с. 61].

На думку австралійської дослідниці К. Пайлмус (С. Pielmus), академічна культура – це “сукупність глибоких переконань, цінностей, символів, норм, звичок і традицій, які передаються новим членам освітньої організації” [22, с. 220].

З наведених цитат можна побачити, що зарубіжні науковці розглядають академічну культуру з позиції опанування студентом правил і норм академічного життя.

У дисертаційному дослідженні К. Шовш “Формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти” [20] здійснено аналіз теоретичних підходів до ролі академічної культури в розвитку освітніх інституцій; розроблено й обґрунтовано методичні засади, модель та організаційно-педагогічні умови формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників. Разом із тим у дослідженні науковцем не розкрито сутність поняття “академічна культура”.

Ще одним прикладом фундаментального дослідження проблеми академічної культури є наукова праця І. Пак “Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву” [14], метою якої є розробка концептуальних засад соціологічного вивчення феномена академічної культури студентства, особливостей прояву та факторів її формування в умовах українського суспільства. Як результат здійсненого дослідження науковець констатує, що “залежно від того в контексті якої науки здійснюється аналіз поняття “академічна культура” (соціологія, філософія, культурологія, психологія тощо), їй надаються певні риси, робляться конкретні акценти, які в цілому відображають специфіку тієї чи іншої наукової галузі” [14, с. 15]. На її думку, феномен академічної культури є “загальним соціальним явищем, яке формується в процесі отримання освіти й наукової діяльності”, і розглядається авторкою як “система цінностей, норм, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування в освітньому середовищі” [14, с. 181]. У дисертаційному дослідженні запропоновано визначення поняття “академічна культура студентства”, що трактується авторкою як “сукупність моделей поведінки, які формуються в академічному середовищі в процесі засвоєння ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються особистістю та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках” [14, с. 182].

В. Ромакін, досліджуючи питання академічної культури, розглядає її як “інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань і сприйнятів, які визначають професійну діяльність в освіті й науці” [15, с. 34]. Цієї ж думки дотримується Н. Акініна, розглядаючи академічну культуру як “показник рівня автономії та академічних свобод у закладах вищої освіти; як інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті й науці, стрижневим складником якої є академічна порядність – дотримання в процесі навчання п’яти цінностей – чесності, довіри, поваги, справедливості та відповідальності” [1, с. 11].

Г. Хоружий у фундаментальному науковому дослідженні “Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти” [19] трактує академічну культуру як “сукупність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системну інтегровану якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку” [19, с. 36]. На його думку, академічна культура є “сукупністю соціальних норм і цінностей, що генетично не успадковуються, а сформувалися історично і притаманні конкретній суспільній системі” [19, с. 36]. Науковець указує на те, що “академічна культура включає певні явища, процеси, відносини, що якісно відрізняють науково-педагогічних працівників, студентів та адміністративний персонал вищих навчальних закладів від інших спільнот і соціальних груп суспільства і є результатом соціальної взаємодії” [19, с. 36]. Для дослідження важливим є представлення академічної культури як системної інтегрованої якості діяльності університетської спільноти як певної суспільної системи, у якій взаємодіють суб’єкти освітнього процесу вищої школи.

В. Астахова зазначає, що в сучасних умовах, відповідно до яких університет сприймається як підприємство, відбуваються певні зміни в цінностях академічної культури, зокрема формуються нові постакадемічні цінності, іноді діаметрально протилежні традиційним. Дослідниця розглядає академічну культуру як “культуру моральності та служіння людям; культуру особливої поведінки й спілкування людей, професійно покликаних забезпечувати трансляцію культурних цінностей; культуру високої духовності й моралі, високої якості праці та відповідальності за її результати, культуру толерантності й педагогічного оптимізму” [3, с. 23].

Цієї ж думки дотримується І. Забіяка, яка, розглядаючи теоретичні аспекти формування академічної культури студентів в умовах сучасного університету, визначає академічну культуру як “систему цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності суб’єктів професіоналізації” [8, с. 148]. Цитоване дослідження є аспектно наближенням до предмета дослідження, але наше розуміння сутності академічної культури здобувача вищої професійної освіти не обмежується системним підходом. Виокремлення автором досвіду наукової пізнавальної діяльності студента справедливе, адже є предметом його наукового інтересу, але в контексті дослідження є певним обмеженням для цілісності пізнання сутності академічної культури здобувачів вищої освіти.

У наукових працях О. Семенов, М. Вовк, О. Єрохіної академічна культура розглядається з позиції дослідницького компоненту системи освіти.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Єрохіної “Академічна культура суб’єктів дослідницького навчання” [6] зазначається, що ціннісно-нормативний зразок поведінки суб’єктів в умовах дослідницького навчання визначається авторкою як академічна культура, яка є “системою цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування та базується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності” [6, с. 106].

Також науковий інтерес становлять фундаментальні праці О. Семенов, М. Вовк “Академічна культура дослідника в освітньому просторі університету” [16], О. Семенов “Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти” [17], у яких “академічна культура” розглядається як “культура унікальної, неповторної педагогічної дії майстра, який створює культурно-освітній простір університету, наповнює особистості духовністю і ціннісними пріоритетами педагогічної праці” [16, с. 37]. “Академічна культура дослідника” розуміється як “інтегративне утворення особистості, яке складається з аксіологічного, мотиваційно-етичного, наративно-цифрового, мовно-комунікативного, праксеологічного, поведінково-інтерактивного компонентів, кожний із яких характеризується певним змістовим наповненням і проявляється в культурі розумової праці, етичній культурі, культурі академічного читання й письма, академічної комунікації, академічній інформатиці, академічному менеджменті” [17, с. 66].

А. Артем’єва, досліджуючи теоретичні та практичні аспекти академічної культури, зазначає, що в умовах процесу уніфікації освіти, активізації різноманітних форм інтелектуальної комунікації й академічної мобільності, а також принципово міжнародного характеру науки потребує виокремлення феномен академічної культури як загального явища, що формується в процесі отримання освіти, заняття науковою діяльністю й організацією в науково-освітній галузі [2, с. 34–35].

Н. Надточій, В. Ємельянова розглядають академічну культуру з позиції компетентісного підходу й визначають її як “здатність людини не тільки вільно орієнтуватися в інформаційних потоках, а й уміти перетворювати інформацію в знання, знаходити їй практичне застосування” [11, с. 90]. Цієї позиції дотримуються науковці А. Єрмілова, А. Маштакова, характеризуючи академічну культуру як складне утворення; високий рівень опанування технологіями пошуку інформації та її перетворення в знання. Науковці пропонують розглядати модель академічної культури як комплекс освітніх компетентностей [11, с. 80].

Висновки. Отже, сучасна наукова рефлексія визначення “академічна культура” дає можливість диференціювати дефініції академічної культури за такими методологічними підходами:

- *інституціональний*, що розглядається з точки зору культури університету як соціального інституту (Т. Добко, О. Кабахідзе, І. Нальотова, А. Прохоров);
- *аксіологічний*, відповідно до якого академічна культура розглядається з погляду цінностей (А. Акініна, В. Астахова, В. Ромакін, Г. Хоружий);
- *деонтологічний*, згідно з яким академічна культура розглядається як сукупність етичних норм (М. Азіс, А. Абдух, І. Пак, К. Шен, К. Тьян);
- *аксіологічно-деонтологічний*, відповідно до якого академічна культура розглядається з позиції цінностей, норм, правил і зразків поведінки (І. Забіяка, К. Пайлмус, О. Фенцик);
- *праксеологічний*, згідно з яким академічна культура характеризується як ефективна навчально-пізнавальна та навчально-дослідницька діяльність (А. Артем’єва, Н. Горденко);
- *дослідницький*, відповідно до якого академічна культура розглядається як наукова діяльність (О. Єрохіна, О. Семенов, М. Вовк);
- *інформаційний*, відповідно до якого академічна культура визначається як високий рівень опанування інформаційними технологіями (А. Єрмілова, А. Маштакова);
- *компетентісний*, з точки зору якого академічна культура розглядається як комплекс освітніх компетенцій (Н. Надточій, В. Ємельянова).

Попри наявні фрагментарні наукові розвідки, у соціогуманітарному знанні відсутня дефініція академічної культури в науковому тезаурусі теорії і методики професійної освіти. Нами виявлена суперечність між наявністю освітньо-цивілізаційного попиту на академічну культуру як соціокультурного явища особистісно-діяльнісного феномена суб’єктів освітнього процесу та відсутністю культуровідповідної методологічної рефлексії розвитку академічної культури здобувача в теорії й методиці професійної освіти. Наукові підходи дають змогу виокремити певні загальні концептуальні лексеми теорії академічної культури – *цінності, норми, правила, діяльність, знання*.

Наукова проекція проаналізованих підходів дає можливість з’ясувати, що під “академічною культурою здобувача вищої професійної освіти” варто розуміти динамічне інтегроване суб’єктно-діялісне утворення, що передбачає наявність професійно-особистісних цінностей, культури спілкування та міжособистісної взаємодії, інформаційної грамотності й дотримання норм освітньо-наукової діяльності та правил поведінки, що діють у межах певного академічного середовища, установі.

Таким чином, у результаті дослідження ми можемо резюмувати щодо соціально-педагогічної значущості обраної проблеми. З’ясовано, що академічна культура є необхідним складником професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Отримані результати дослідження визначають перспективи подальшого дослідження, а саме проектування моделі академічної культури здобувача вищої професійної освіти.

Використана література:

1. Акініна Н. Л. Академічна культура викладача ВНЗ. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23419/Akinina%20N.%20L.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 09.11.2021).
2. Артемьева Т. В. Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-kak-teoreticheskaya-problema-i-prakticheskaya-zadacha> (дата звернення: 09.11.2021).
3. Астахова В. И. Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста. URL: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/326/1/%D0%90%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.pdf> (дата звернення: 09.11.2021).
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
5. Добко Т. Академічна культура, як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. Університетська автономія. Київ : Дух і Літера, 2008. С. 93–102 URL: [Dobko_Academic culture.pdf](#) (дата звернення: 07.10.2021).
6. Ерохина Е. Л. Академическая культура субъектов исследовательского обучения : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2015. 426 с.
7. Ермилова А. В., Маштакова А. Ю. Академическая культура российского университета. URL: <http://yrw.jvolsu.com/index.php/ru/> (дата звернення: 07.10.2021).
8. Забіяка І. М. Теоретичні аспекти формування академічної культури студентів в умовах сучасного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 144–150.
9. Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 528 с.
10. Кабахидзе Е. Л. Конфликтогенность и академическая культура университета. URL: <https://www.gramota.net/articles/mns210303.pdf> (дата звернення: 05.11.2021).
11. Надточій Н. О., Смелянова В. М. Організація процесу формування академічних компетенцій в освітньому середовищі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. № 2 (25). С. 89–97.
12. Налетова И. В., Прохоров А. В. Академическая культура как идея университета. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/> (дата звернення: 09.11.2021).
13. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий. 2-е вид., перероб. і доп. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/glossariy.pdf> (дата звернення: 07.11.2021).
14. Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву : дис. ... канд. соціологічних наук : 22.00.04. Харків, 2019. 251 с.
15. Ромакін В. В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2010/136-123-6.pdf> (дата звернення: 20.09.2021).
16. Семенов О. М., Вовк М. П. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с.
17. Семенов О. М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 218 с.
18. Фенчик О. М. Формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/28/48.pdf> (дата звернення: 06.11.2021).
19. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2012. 320 с.
20. Шовш К. С. Формування академічної культури майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 241 с.
21. Azis M., Abduh A. Qualitative Meta-Analysis of Academic Culture in Higher Education. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/125914661.pdf> (дата звернення: 24.09.2021).
22. Pielmus C. An overview of academic culture. A study on law enforcement education. URL: https://www.armyacademy.ro/reviste/rev3_2016/Piemus.pdf (дата звернення: 26.09.2021).
23. Shen X., Tian X. Academic Culture and Campus Culture of Universities. Higher Education. 2012. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v2n2p61> (дата звернення: 20.10.2021).

References:

1. Akinina N. L. Akademichna kultura vykladacha VNZ. [Academic culture of a university teacher] URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23419/Akinina%20N.%20L.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data zvernennia 9.11.21).
2. Artemeva T. V. Akademicheskaja kultura kak teoreticheskaja problema y prakticheskaja zadacha. [Academic culture as a theoretical problem and a practical task] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-kak-teoreticheskaya-problema-i-prakticheskaya-zadacha> (data zvernennia 9.11.21).
3. Astakhova V. Y. Akademicheskaja kultura kak fundament formirovaniya sovremennoho spetsyalysta. URL: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/326/1/%D0%90%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.pdf> (data zvernennia 9.11.21).
4. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / Uklad. V. T. Busel. K.: Irpin: VTF "Perun", 1728 s. [in Ukrainian].
5. Dobko T. Akademichna kultura, yak neobkhidna peredumova efektyvnoho upravlinnia suchasnym universytetom v umovakh avtonomii. [Academic culture as a necessary prerequisite for effective management of a modern university in terms of autonomy. University autonomy]. URL: [Dobko_Academic culture.pdf](#) (data zvernennia 7.10.21).
6. Erokhyna E. L. (2015) Akademicheskaja kultura sub'ektiv yssledovatelskoho obucheniya. [Academic culture of research subjects]: dys. ... doktora pedahohycheskykh nauk: 13.00.02. Moskva, 426 s.
7. Ermylova A. V., Mashatkova A. Yu Akademicheskaja kultura rossiyskoho unyversyteta. [Academic culture of a Russian university]. URL: <http://yrw.jvolsu.com/index.php/ru/> (data zvernennia 7.10.21).
8. Zabiaka I. M. (2016) Teoretichni aspekty formuvannia akademichnoi kultury studentiv v umovakh suchasnoho universytetu. [Theoretical aspects of the formation of academic culture of students in a modern university]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Vyp. 51 (104). S. 144–150 [in Ukrainian].

9. Zaitseva A. V. (2018) *Metodychna systema formuvannia khudozhno-komunikatyvnoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky*. [Methodical system of formation of artistic and communicative culture of the future music teacher] : dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 528 s. [in Ukrainian].
10. Kabakhydze E. L. *Konflyktohennost y akademycheskaia kultura unyversyteta*. [Conflict potential and academic culture of the university]. URL: <https://www.gramota.net/articles/mns210303.pdf> (data zvernennia 5.11.2021).
11. Nadtochii N. O., Yemelianova V. M. *Orhanizatsiia protsesu formuvannia akademichnykh kompetentsii v osvritnomu seredovyschi*. [Organization of the process of formation of academic competencies in the educational environment of the university]. *VNZ Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu № 2 (25)*, 2015. S. 89–97.
12. Naletova Y. V., Prokhorov A. V. *Akademicheskaia kultura kak ydeia unyversyteta*. [Academic culture as a university idea]. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/> (data zvernennia 9.11.2021).
13. *Natsionalnyi osvritnii hlosarii: vyshcha osvita*. [National educational glossary: higher education]: V. M. Zakharchenko URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/glossariy.pdf> (data zvernennia 7.11.21).
14. Pak I. V. *Akademichna kultura ukrainskoho studentstva: factory formuvannia ta osoblyvosti proiavu* [Academic culture of Ukrainian students: factors of formation and features of manifestation]: dys. ... kand. sotsiologichnykh nauk : 22.00.04. Kharkiv, 2019. 251 s. [in Ukrainian].
15. Romakin V. V. *Motyvatsii, perekonannia ta povedinka ukrainskykh i amerykanskykh studentiv bakalavratu shchodo norm akademichnoi kultury* [Motivations, beliefs and behavior of Ukrainian and American undergraduate students regarding the norms of academic culture]. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2010/136-123-6.pdf> (data zvernennia 20.09.2021).
16. Semenoh O. M., Vovk M. P. (2016) *Akademichna kultura doslidnyka v osvritno-kulturnomu prostori unyversytetu* [Academic culture of the researcher in the educational and cultural space of the university]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 284 s. [in Ukrainian].
17. Semenoh O. M. (2021) *Akademichna kultura doslidnyka: yevropeyskyi ta natsionalnyi konteksty: navchalnyi posibnyk*. [Researcher's academic culture: European and national contexts: a textbook]. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka, 218 s. [in Ukrainian].
18. Fentsyk O. M. *Formuvannia akademichnoi kultury studentiv u protsesi zdiisnennia doslidnytskoi diialnosti*. [Formation of academic culture of students in the process of research activity]. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/28/48.pdf> (data zvernennia 6.11.2021).
19. Khoruzhyi H. F. (2012) *Akademichna kultura: tsinnosti ta pryntsyipy vyshchoi osvity* [Academic culture: values and principles of higher education]. Ternopil : Navchalna knyha Bohdan., 320 s. [in Ukrainian].
20. Shovsh K. S. (2019). *Formuvannia akademichnoi kultury maibutnikh pedahohichnykh pratsivnykiv u zakladakh vyshchoi osvity* [Formation of academic culture of future pedagogical workers in higher education institutions] : dys. ...kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity". Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 241 s. [in Ukrainian].
21. Azis M., Abduh A. *Qualitative Meta-Analysis of Academic Culture in Higher Education*. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/125914661.pdf> (data zvernennia 24.09.2021).
22. Pielmus C. *An overview of academic culture. A study on law enforcement education*. URL: https://www.armyacademy.ro/reviste/rev3_2016/Pielmus.pdf (data zvernennia 26.09.2021).
23. Shen, X., & Tian, X. *Academic Culture and Campus Culture of Universities*. Higher Education. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v2n2p61> (data zvernennia 20.10.2021).

Chervonska L. M. Postnonclassical meanings of pedagogical definition of the essence of academic culture of applicants for higher professional education

The article is devoted to the consideration of postnonclassical meanings of the pedagogical definition of the essence of academic culture of higher professional education seekers. The study found that modern scientific reflection on the definition of "academic culture" makes it possible to differentiate the definitions of academic culture by different methodological approaches: institutional, which is considered in terms of university culture as a social institution; axiological, according to which academic culture is considered in terms of values; deontological, from the point of view of which, academic culture is considered as a set of ethical norms; axiological-deontological, according to which academic culture is considered from the standpoint of values, norms, rules and patterns of behaviour; praxeological, from the point of view of which, academic culture is characterized as an effective educational-cognitive and educational-research activity; research, from the point of view of which academic culture is considered as a scientific activity; information, according to which, academic culture is defined as a high level of mastery of information technology; competency, from the point of view of which academic culture is considered as a set of educational competencies. Scientific approaches allow us to identify certain general conceptual tokens of the theory of academic culture – values, norms, rules, activities, knowledge.

The scientific projection of the analyzed approaches makes it possible to find out that the "academic culture of the applicant for higher professional education" should be understood as a dynamic integrated subject-activity education, which implies the presence of professional and personal values, culture of communication and interpersonal interaction, information literacy and compliance of educational and scientific activities and rules of conduct operating within a particular academic environment, institution.

Key words: *academic culture, academic, culture, applicants for higher education, educational and scientific activity, values, academic environment, education.*

УДК 37.018.3. 47.7. (09) "1919/1938"

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.43>

Черепаня М. Т.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1919–1938 роки)

У період 1919–1938 років закарпатські землі належали до складу Чехословацької республіки, відтак у краї реалізовувалася освітня політика чеського уряду. Стратегічними напрямками діяльності нової влади в Підкарпатській Русі у сфері освіти були зростання кількості закладів дошкільної освіти, удосконалення кадрової підготовки педагогів, оновлення змісту виховної роботи з дітьми дошкільного віку, створення закладів надання медичної та соціальної допомоги дітям і матерям тощо. Заклади дошкільної освіти (материнські школи, дитячі садки, дитячі будинки) підпорядковувалися Шкільному реферату, Реферату соціальної опіки Цивільної Управи Підкарпатської Русі (м. Ужгород) і Міністерству шкільництва й народної освіти (м. Прага). За формою власності та способом утримання дошкільні заклади поділялися на державні, сільські, церковні, казенні, приватні. Дитячі садки й дитячі будинки на Підкарпатській Русі підпорядковувалися вимогам Закону XV "Про дошкільне виховання", прийнятого 1891 р. урядом Австро-Угорщини. Міжвоєнний період характеризується зростанням мережі закладів дошкільної освіти (у 2,2 раза) та кількості залучених до дошкілья вихованців (у 2,6 раза); можливістю засновувати заклади дошкільної освіти й надавати допомогу матерям і дітям дошкільного віку, окрім держави, релігійними, громадськими організаціями, а також приватними особами; широкомасштабною діяльністю з організації педагогічних гуртків, конференцій для педагогів задля підвищення їхньої професійної кваліфікації; упровадженням рідномовного навчання та виховання для дітей русинського, німецького, чеського й словацького, угорського населення краю. Діяльність закладів дошкільної освіти на національних мовах у Підкарпатській Русі, де впродовж століть компактно проживали представники різних національностей, засвідчила демократичну політику з боку Чехословацької влади в реалізації потреб у рідномовній освіті й вихованні дітей дошкільного віку в умовах полікультурного регіону.

Ключові слова: дошкільна освіта, заклади дошкільної освіти, Закарпаття, Чехословачина.

У добу реформування освітньої системи, у тому числі й дошкільної ланки, зокрема в частині оновлення вимог до організації діяльності закладів дошкільної освіти, удосконалення змісту дошкільної освіти задля реалізації наступності в співпраці з початковою ланкою шкільної освіти, набуває значущості узагальнення історико-педагогічного досвіду, у тому числі й регіонального, який дасть змогу оптимізувати реформування дошкільної освіти, запобігти помилкам минулого й адаптувати окремі педагогічні ідеї в освітній процес сучасного дошкілья. Зокрема, мова йде про організацію дошкільної освіти в Закарпатті, яка в силу історичних обставин, окрім напрацьованих власних здобутків, засвоїла й реалізувала європейські освітні моделі. Зауважимо, що в період 1919–1938 рр. закарпатські землі належали до складу Чехословацької республіки, відтак у краї реалізовувалася освітня політика чеського уряду, яка, на думку багатьох дослідників історії Закарпаття, була прогресивною та сприяла покращенню освітньої

Вітчизняна історико-педагогічна наука в доробку містить чимало досліджень проблеми становлення та розвитку дошкільної освіти й виховання, серед яких дослідження Л. Артемової, О. Бондар, Т. Головань, Т. Пантюк, Л. Пісоцької, Г. Реґо, Т. Степанової та ін. Проблема становлення й розвитку дошкільної освіти та виховання першої половини ХХ століття в історико-регіональному аспекті представлена в наукових працях Т. Головань (Крим), М. Гуренко (Слобожанщина), Г. Реґо (Закарпаття) та ін. Політичні, соціальні, економічні й культурні передумови розвитку дошкільної освіти в Закарпатті в хронологічних межах публікації частково відображені в наукових розвідках закарпатських істориків педагогіки В. Гомонная, Г. Розлуцької, Г. Реґо, В. Росула, О. Фізеши та ін. Фактологічний матеріал і статистичні звіти щодо освітніх процесів у Закарпатті міжвоєнного періоду представлено в праці Йозефа Пешини (Josef Pešina).

Мета статті – з'ясувати особливості розвитку дошкільної освіти в Закарпатті міжвоєнного періоду (1919–1938 рр.).

Після успішного започаткування діяльності закладів дошкільної освіти в Закарпатті австро-угорського періоду (до 1919 р.) події I Світової війни призвели до їх скорочення: "Після I Світової війни кількість дитячих садків (дитячих будинків) одразу після перевороту впала зі 100 до 46 з 49 групами і 1654 дітьми, тобто на 56 %, причина мадяризації відпала, а ті, що залишилися, у 1919/21 були навчальному році розділені згідно з мовою навчання", – зазначає шкільний інспектор Підкарпатської Русі Йозеф Пешина в праці "Školtví na Podkarpatské Rusi v přítomnosti / Сучасна освіта Підкарпатської Русі" (Прага, 1933) [6, с. 24].

Новий етап у розвитку дошкільної освіти на території сучасного Закарпаття був ознаменований подіями, пов'язаними з територіальним перепідпорядкуванням закарпатських земель. У 1919 р. по завершенню військових дій відбувся перерозподіл державно-територіальних меж між окремими європейськими державами, у тому числі й Австро-Угорської імперії. Відповідно, за результатами підписання Сен-Жерменського договору від 10 вересня 1919 р. і Трианонської угоди від 4 червня 1920 р. закарпатська територія Угорщини ввійшла до складу Чехословацької республіки як нової держави, до складу якої ввійшли також Моравія, Чехія та північно-східні землі Угорщини [1, с. 54–55]. Було створено адміністративно-територіальну одиницю під назвою "Підкарпатська Русь", яка з боку чехословацького уряду була наділена "найширшою автономією,

узгоджуваною з єдністю Чехословацької республіки” [1, с. 226]. До її складу ввійшли Березька, Мараморощьська, Ужанська й Угочанська жупи (райони, округи – *М. Ч.*) з адміністративним центром у м. Ужгороді. Територіально-державне перепідпорядкування вплинуло на соціально-економічне, суспільно-політичне та культурно-освітнє життя краю.

Важливою подією в налагодженні повоєнного життя краю стало створення Цивільної управи Підкарпатської Русі, у підпорядкуванні якої перебували адміністративні підрозділи – відділи (реферати), що відповідали за економічний, соціальний, політичний, освітній, культурний та інші напрями розвитку Підкарпатської Русі. На просвітницько-орієнтовану державну політику Чехословацького уряду вказував той факт, що одним із перших підрозділів, який розпочав свою роботу в Цивільній управі, були Шкільний реферат (або Реферат освіти та шкільництва Підкарпатської Русі) (1919 р.) і Реферат соціальної опіки (1920 р.). До їхньої компетенції належали питання організації освітньої справи й виховання підростаючого покоління, діяльність шкіл, гімназій, дитячих садків, дитячих будинків тощо. Також зазначимо, що Реферат освіти та шкільництва також підпорядковувався Міністерству шкільництва й народної освіти в Празі. У перші роки становлення чехословацької влади в Підкарпатській Русі продовжувалася дія окремих законодавчих і нормативно-правових документів з питань освіти та шкільництва, виданих ще за часів Австро-Угорської імперії, про що наголошувалося спеціальним Законом “Про створення окремої держави Чехословаччини” 11 від 28 жовтня 1918 р. Так, у ст. 2 цього Закону вказано, що “всі чинні закони на чеських землях і землях колишньої Австро-Угорської імперії залишаються чинними”, а ст. 3 спонукає до “обов’язкового їх дотримання всіма органами державного, регіонального, районного управління й, зокрема, органами муніципальної влади” [5]. Отже, дитячі садки і дитячі будинки в Підкарпатській Русі (рис. 1) підпорядковувалися вимогам Закону XV “Про дошкільне виховання”, прийнятого 1891 р. урядом Австро-Угорщини.



Рис. 1. Державний дитячий садок і дитячі ясла в м. Надь Севлюш на початку ХХ ст. (суч. м. Виноградів, Березівський район – *М. Ч.*)

Але це зовсім не означало усунення нової влади від реформування освітньої галузі в Підкарпатській Русі, адже уряд Чехословаччини трактував розвиток освіти та шкільництва як “частину суспільно-народного, державного й людського організму, через що вона повинна виховувати культурні та моральні цінності, за якими стоїть майбутнє народу, держави, людства. Школа зобов’язана вести учнів до дружнього суспільного життя, заснованого на засадах справедливості, терпимості, солідарності, має прищеплювати підростаючому поколінню розуміння того, що від успіху й добробуту громадян залежить успіх і добробут держави загалом” [3, с. 106]. Такі принципи декларувалися також Президентом Чехословацької Республіки Томашем Масариком, якого в Підкарпатській Русі шанували за значний внесок у розбудову краю. Він наголошував на необхідності вчити “всіх дітей, щоб не ганьбилися мови, якої навчила їх рідна мамка. Учть їх, аби всі любилися, як браття. Учть їх, аби нікому неправди не казали. Учть їх, аби були працьовитими людьми, бо ледарі дарма живуть на світі. Учть їх, аби ніколи не напивалися вином, пивом, або горілкою, аби берегли своє здоров’я” [3, с. 106]. Перший крок у реалізації освітньої реформи в Чехословацькій Республіці та Підкарпатській Русі було зроблено після прийняття в 1922 р. “Малого шкільного закону на Чехах”. Звісно, цей закон передусім унормував шкільництво, був спрямований на розширення мережі закладів освіти, введення обов’язкового восьмирічного шкільного навчання, зміни в підходах до змісту навчання, управління освітніми закладами тощо [3, с. 148], але й здійснював непрямий вплив і на розвиток мережі закладів дошкільної освіти. Чехословацький уряд добре розумів, що стан розвитку дошкілля в Підкарпатській Русі потребував покращення, особливо це стосувалося гірських і віддалених районів краю, де спостерігалася складна ситуація в охопленні дітей дошкільного віку дошкільним вихованням, як наслідок, з високим рівнем захворюваності й смертності. На цю ситуацію вказують записи в архівних джерелах: “по случаю смерти родителей; по болезни самих детей: чесоткой, головными болями и лихорадкой; по болезни членов семьи; а в зимние и весенние месяцы по случаю больших сильных морозов; за неимением у детей теплой одежды и соответствующей обуви; ввиду бедности их родителей...” [2, арк. 12]. Отже, стратегічними напрямками подальшої роботи нової влади стали створення більшої кількості закладів дошкільної освіти, удосконалення кадрової підготовки педагогів, оновлення змісту виховної роботи з дітьми дошкільного віку, створення закладів надання медичної, соціальної та педагогічної допомоги дітям і матерям тощо.

Усі заклади дошкільної освіти – материнські школи, дитячі садки, ясла, дитячі будинки – підпорядковувалися Шкільному реферату, Реферату соціальної опіки Цивільної Управи Підкарпатської Русі (м. Ужгород) і Міністерству шкільництва та народної освіти (м. Прага). За формою власності та способом утримання дошкільні заклади поділялися на державні, сільські, церковні, казенні, приватні. Зважаючи на прихильну політику чехословацького уряду до мов національностей, що проживали на території Підкарпатської Русі, дошкільні заклади також диференціювалися й за мовою, якою здійснювався освітній процес у закладі. Тому за мовою виховання дошкільні заклади поділялися на підкарпаторуські (русинські), чехословацькі (чеські або словацькі), мадярські, німецькі [6, с. 24]. Така картина задовольняла потреби населення краю в забезпеченні рідномовної освіти й виховання. За перше десятиріччя перебування закарпатських земель у складі Чехословацької Республіки кількість закладів дошкільної освіти зросла у 2,2 раза: з 46 закладів у 1920–1921 навчальному році до 102 закладів у 1931–1932 навчальному році. Узагальнена статистична інформація про динаміку розвитку закладів дошкільної освіти в Підкарпатській Русі за період 1920–1932 рр. в розрізі мови виховання наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка розвитку закладів дошкільної освіти в Підкарпатській Русі (1920–1932 рр.)

За мовою навчання		1920/21 н. р.	1931/32 н. р.	Приріст
Підкарпаторуська	садків	33	45	+12
	груп	36	51	+ 15
	дітей	1101	2480	+1379
Чехословацька	садків	4	43	+39
	груп	4	55	+51
	дітей	151	1989	+1838
Мадярська	садків	8	13	+5
	груп	8	13	+5
	дітей	341	773	+432
Німецька	садків	1	1	-
	груп	1	2	+1
	дітей	61	100	+39
Загалом	садків	46	102	+56
	груп	49	121	+72
	дітей	1654	4342	3688

Джерело: складено на основі [6, с. 25]

Аналіз статистичних даних, наведених у таблиці 1, дає змогу констатувати вагомість результатів упроваджуваних чехословацьким урядом спільно з Рефератом освіти та шкільництва Підкарпатської Русі реформ, адже тільки за перше десятиліття спостерігається відчутне збільшення не тільки кількості закладів дошкільної освіти (на 56 закладів) і, відповідно, груп у садках (на 72 групи стало більше), а й на кількість залучених дітей дошкільного віку до виховання в дитячих садках (дитячих будинках), а саме: кількість дітей, охоплених дошкільним вихованням, у період з 1920 р. по 1932 р. зросла на 3688 вихованців, тобто майже в 2,6 раза. Принагідно зауважимо, що в чехословацький період помітно скоротилося навантаження вихованців на одну групу, що становило 48 вихованців. Для порівняння – згідно із Законом XV “Про дошкільне виховання” (1891 р.) в австро-угорський період їх кількість становила 60 вихованців на групу.

Зауважимо також, що кількісно найбільш помітним було зростання державних дитячих садків із чеською мовою виховання. Зокрема, їх кількість зросла в 50 разів. Тобто, в 1919 р. у краї було всього чотири дошкільні заклади з чеською/словацькою мовою виховання, а вже 1938 р. їх кількість зросла до 101 закладу [4, с. 290–291], що вказує на те, що освітня політика чехословацького уряду найперше спрямовувалася на виховання громадян своєї держави, які б з дитинства добре володіли державною мовою. Одним із факторів заснування такої кількості чесько/словацькомовних закладів дошкільної освіти також була демографічна ситуація, а саме збільшення кількості чехословацького населення, адже для розбудови інфраструктури міст і містечок, розвитку промисловості, лісового та сільського господарства до Підкарпатської Русі були направлені кваліфіковані кадри з Чехії, які переїжджали сюди із сім’ями, для потреб яких і відкривали дитячі садки, початкові школи, гімназії тощо.

Щодо кадрового забезпечення закладів дошкільної освіти, то це питання також було на державному контролі, адже в учительських семінаріях, які діяли в Підкарпатській Русі, не було спеціального відділення дошкільної освіти. Проте в міжвоєнний період, за свідченням Й. Пешини, Рефератом освіти та шкільництва “були запроваджені педагогічні вчительські кружки й із вивчення мов для менших регіонів з метою поглиблення педагогічної освіти й випробування педагогічно-методичних реформ” [6, с. 61]. Окрім педагогічних гуртків, педагогоги брали активну участь у роботі педагогічних конференцій і з’їздів з питань організації дошкільного виховання в краї, удосконалення змісту дошкільної освіти, упровадження європейського

досвіду дошкільного виховання, наочно-дидактичного та методичного забезпечення тощо. У чехословацький період у краї було організовано адміністративно-методичні курси задля ознайомлення директорів закладів освіти й педагогів з особливостями виконання адміністративних та управлінських функцій, серед яких – ведення документації, загальне управління закладом освіти, а також організаційних функцій (будівництво та розширення дитячих садків, ясел, дитячих будинків тощо), з особливостями методики навчання та виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Заняття на адміністративно-методичних курсах проводили провідні фахівці Реферату освіти Підкарпатської Русі (А. Бартош, Й. Герик) і методисти, автори підручників, численних публікацій у тогочасних педагогічних часописах (Ф. Агій, Ю. Ревай та ін.) [3, с. 135].

Вихователі закладів дошкільної освіти Підкарпатської Русі також мали можливість удосконалювати свою професійну компетентність за допомогою педагогічних видань, які помітно вирізнялися. Наприклад, “Урядовий вісник шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі”, у якому публікувалися нормативні акти, накази та розпорядження Міністерства освіти й крайового уряду з питань освіти, а також педагогічний часопис “Учитель”, основний зміст якого становили наукові статті з методики навчання та виховання, з історії педагогіки, зарубіжний педагогічний досвід, рецензії до підручників і посібників для педагогів тощо. Варто вказати, що статті в часописі “Учитель” публікувалися однією з мов: русинською, чехословацькою та угорською. Для задоволення потреб виховного процесу вихователі могли використовувати також зміст ілюстрованих дитячих газет і журналів: “Наш рідний край”, “Пчілка” та “Віночок для підкарпатських діточок”.

Ми вже зазначали вище, що одним із напрямів діяльності нового уряду було відкриття спеціальних закладів, які надавали допомогу дітям і матерям. Серед них – консультативні центри “Охорона матері й дитинства” та “Нашим дітям” у Мукачеві (1920 р.), Ужгороді (1921 р.), Ясіні (1921 р.), Великому Березному (1922 р.), Сваляві (1922 р.), організовані за сприяння товариства Червоного Хреста в Підкарпатській Русі. Основна мета їхньої діяльності – соціальна, медична та педагогічна допомога матерям з питань догляду за дитиною, її здоров’ям, розумового, психічного та фізичного розвитку особливо в перші роки її життя.

Напередодні подій II Світової війни, у березні 1939 р., закарпатські землі перепідпорядковуються Угорщині. Надалі спостерігається поступове згортання діяльності закладів дошкільної освіти через брак коштів на їх утримання, що призвело до значного скорочення дитячих садків, ясел тощо.

Висновки. Таким чином, дошкільна освіта Закарпаття міжвоєнного періоду характеризується зростанням мережі закладів дошкільної освіти (2,2 раза) та кількості залучених до дошкільного виховання дітей (2,6 раза); можливістю засновувати заклади дошкільної освіти й надавати допомогу матерям і дітям дошкільного віку, окрім держави, релігійними, громадськими організаціями, а також приватними особами; організацією педагогічних гуртків, конференцій для педагогів задля підвищення їхньої професійної кваліфікації; впровадженням рідномовного навчання та виховання для дітей русинського, німецького, чеського та словацького, угорського населення. Діяльність закладів дошкільної освіти національними мовами в Підкарпатській Русі, де впродовж століть компактно проживали представники різних національностей, засвідчила демократичну політику з боку Чехословацької влади в реалізації потреб у рідномовній освіті й вихованні дітей дошкільного віку в умовах полікультурного регіону.

Використана література:

1. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. Ужгород : Поліграфцентр “Ліра”, 2010. 720 с.
2. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919–1938. Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919–1920 рр. ДАЗО. Ф. 28. Оп. 1. Спр. 936. Арк. 1–75.
3. Фізеші О. Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
4. Освіта Закарпаття : монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. Ужгород : Карпати ; Інформаційно-видавничий центр ЗПППО, 2009. 464 с.
5. Zákon Národního výboru československého o zřízení samostatného státu československého ze dne 28. Října 1918. URL: <http://spsc.prf.cuni.cz/lex/11-18.html> (дата звернення: 02.11.2021).
6. Pešina J. Školtví na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.

References:

1. Zakarpattia 1919-2009 rokiv: istoriia, polityka, kultura [Transcarpathia 1919–2009: history, politics, culture]. Vehesh, M., & Fedynets' Ch. (Ed.); Ostapets', Yu., Ofitsyns'kyu, R., Sorko, L., Tokar, M., & Chernychko S. (Editorial board). Uzhhorod: Polygraphy Center “Lira”, 2010 [in Ukrainian].
2. Statystychni dani pochatkovykh i horozhans'kykh shkil pro vidviduvannya uchnyamy shkil 1919–1920 rr. [Statistics of elementary and urban schools about attending schoolchildren 1919–1920 pp.]. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 28. Op. 1. C. 936. Sheets 1–75 [in Ukrainian].
3. Fizeshi O. Y. Pochatkova shkola na Zakarpatti (druga polovyna XIX – pochatok XXI st.) [The primary schols in Transcarpathia (of the second half of the XIX – the beginning of the XXI century)]: Monohrafiia. Uzhhorod, 2015. 528 p. [in Ukrainian].
4. Khymynets V. V., Strichyk P. P., Kachur B. M., Talapkanych M. I. Osvita Zakarpattia [Education of Transcarpathia]: monohrafiia. Uzhhorod: Karpaty; Informatsiino-vydavnychiy tsentr ZIPPO, 2009. 464 p. [in Ukrainian].
5. Zákon Národního výboru československého o zřízení samostatného státu československého [Law About the creation of a separate state of Czechoslovakia], 1918. [online] Available at: <http://spsc.prf.cuni.cz/lex/11-18.html> [Accessed 02 November 2021] [in Czech].
6. Pešina J. Školtví na Podkarpatské Rusi v přítomnosti [Education in Carpathian Ruthenia in the present]. Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 p. [in Czech].

Cherepania M. T. Transcarpathian preschool education in the interwar period (1919–1938)

In the period of 1919–1938, the Transcarpathian lands belonged to the Czechoslovak Republic, so the Czech government's educational policy was implemented in the region. The new government's strategic activities in Subcarpathian Russia in the field of education were: increasing the number of preschool institutions, improving of the teachers' training, the content of educational work with preschool children updating, creating institutions for medical and social assistance to children and mothers, etc. Preschool education institutions (mother's schools, kindergartens, orphanages) were subordinated to the School Department and the Department of Social Welfare of the Civil Administration of Subcarpathian Russia (Uzhhorod) and the Ministry of Schooling and Public Education (Prague). According to the form of ownership and maintenance method, preschool institutions were divided into: state, rural, church, private. Kindergartens and orphanages in Subcarpathian Russia were subject to the requirements of Law XV "On Preschool Education", adopted in 1891 by the Austro-Hungarian government. The interwar period is characterized by an increasing in the network of preschool institutions (2.2 times) and the number of pupils involved in preschool (2.6 times); the opportunity to establish preschool education institutions and provide assistance to mothers and children of preschool age, except for the state, religious, public organizations, as well as individuals; large-scale activities for the organization of pedagogical circles, conferences for teachers to improve their professional skills; introduction of native language education and upbringing for children of Ruthenian, German, Czech Slovak, Hungarian population of the region. The activity of preschool and education institutions in national languages in Subcarpathian Russia, where representatives of different nationalities have lived compactly for centuries, testified to the democratic policy of the Czechoslovak authorities in meeting the needs for native language education and upbringing of preschool children in a multicultural region.

Key words: preschool education, preschool educational institutions, Transcarpathia, Czechoslovakia.

УДК 37(09) (410) "19/20"

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.44>

Черкашин С. В.

**ПОГЛЯДИ НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ
НА СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ УНІВЕРСИТЕТУ
В УМОВАХ ЗНАННЄВОГО СУСПІЛЬСТВА І ГЛОБАЛЬНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ**

Упродовж останніх десяти років відбулось формальне входження українських університетів до єдиного європейського освітнього і наукового простору в межах переходу до двоетапної університетської освіти (бакалаврату і магістратури). Однак повноцінне входження до цього простору потребує змістовних зрушень, зокрема суттєвого підвищення якості університетської освіти і науки, її інтернаціоналізації і максимального наближення до європейських і світових освітніх і дослідницьких стандартів. Досягнення цієї мети важко уявити без покращення фінансового стану університетської галузі в умовах довготривалої економічної кризи, вихід із якої ускладнюється зовнішніми і внутрішніми, об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Українська держава в особі законодавчої і виконавчої влади розробила низку заходів, спрямованих на покращення стану університетської освіти і науки, провідним із яких є розширення інституційної, зокрема фінансової, автономії університетів і форсоване впровадження в університетські структури ринкових механізмів. Реалізація цих заходів супроводжується скороченням державного фінансування, що змушує університети самостійно ухвалювати рішення, спрямовані на розв'язання фінансових, структурних, організаційних, кадрових та інших проблем у несприятливих економічних умовах. Ці рішення стосуються об'єднання університетів, оптимізації їхніх структур через скорочення професорсько-викладацького і технічного складу, зменшення навантаження викладачів, об'єднання академічних груп тощо. Ці досить болісні, однак необхідні заходи потребують обережності і збалансованості, оскільки існує загроза втрати галузю університетської освіти України її досить вагомим надбань. Ці міркування спонукають до внесення корективів у стратегію реформування і врахування передового досвіду провідних індустріальних держав, зокрема Німеччини.

Ключові слова: фінансування університетської освіти, інституційна автономія, впровадження ринкових механізмів, економізація освіти і науки, розмиття національної культури, ідентифікаційна криза, ринкова вартість освітніх послуг, стратегія реформування

Визначення подальших перспектив існування і розвитку українських університетів залежить від успішності реформування, яке здійснюється на засадах Закону України "Про вищу освіту" (2020) [3] і відповідних наказів Міністерства освіти та науки України. Ця стратегія реформування передбачає надання університетам більш широкої інституційної автономії і форсованого впровадження в систему університетської освіти ринкових механізмів, має на меті покращення фінансування цієї галузі за рахунок самих ЗВО. Покращення фінансування університетської галузі має сприяти підвищенню якості університетської освіти і науки, впровадженню в цій галузі світових і міжнародних стандартів і прискоренню інтеграції українських університетів у європейський освітній і науковий простір. На практиці реалізація цієї мети супроводжується скороченням державного фінансування університетської галузі і його вибірковістю (наданням фінансової підтримки найбільш рейтинговим університетам), спробами розширення університетської автономії і наданням їм широкої свободи для самостійного визначення своєї подальшої долі в процесі вирішення низки фінансових,

структурних, кадрових та інших проблем, посиленням між ними конкурентної боротьби за обмежені державні ресурси, наукові і педагогічні кадри, за абітурієнтів у несприятливих економічних умовах тощо. На нашу думку, реалізація стратегії реформування університетської освіти України потребує виваженого аналізу досвіду, накопиченого світовими лідерами в цій галузі, зокрема досвіду університетської освіти Німеччини.

Мета статті полягає в стимулюванні українських учених і чиновників до роздумів про стан і перспективи розвитку української університетської освіти з урахуванням закордонного досвіду реформування цієї галузі. Варто зазначити, що німецька університетська галузь наразі представлена 103-ма класичними та технічними університетами, у яких навчається приблизно 2,8 мільйона студентів, близько 300 000 із котрих є іноземними громадянами, що свідчить про її спроможність надавати високоякісну освіту, створювати сприятливі умови її отримання, відкривати перспективи успішного працевлаштування випускників тощо. Однак варто зазначити, що сучасний стан німецької університетської освіти характеризується наявністю певних невирішених проблем, як-от проблема фінансування університетів, яка повністю не подолана навіть у досить сприятливих для цього економічних умовах. Про цей факт свідчать наукові праці учасників німецького наукового дискурсу (М. Віммера [23], Д. Гофмана [13], Ф. Кітлера [15], П. Фукса [10], А. Деміровича [8], П. Пастернака [18], Ю. Цабєка [25] та ін.), які дають досить протилежні оцінки сучасному стану німецького університету, висловлюють різне бачення його місця і функцій у сучасному знаньовому суспільстві. Попри все різноманіття цих оцінок, німецька наукова громадськість сприймає університет як заклад і як систему, призначену для виконання найважливішої соціальної функції – функції вироблення і поширення знань, а також інших функцій, перелічених у Федеральному Рамковому законі про вищу освіту (ФРН) (розділ 1 § 2) [14], положення якого збігаються з положеннями Закону України “Про вищу освіту” (2020) [3].

Зазначимо, що незадоволення та занепокоєння німецької педагогічної спільноти і політиків викликають проблеми, пов’язані з певними глобальними процесами, які впливають на функціонування цієї галузі, як-от: 1) комерціалізація університетів; 2) звуження автономії цих закладів; 3) розмиття національної університетської культури; 4) невизначеність стосунків між університетом, освітою й економікою, з одного боку, і стосунків між викладанням і дослідженням – з іншого. Як відомо, ще на початку 1990-х рр. значний резонанс у міжнародних наукових колах викликало припущення канадського вченого Б. Рідінгса щодо логічного завершення історії тогочасного типу університету (“постісторичного університету” – за визначенням самого автора) через вичерпаність його наукового й освітнього потенціалу. Це припущення пролунало у відомій праці цього науковця під назвою “Університет у руїнах” (1996) [19] і має відголоски в сучасному німецькому й світовому науково-педагогічному дискурсі. Попри категоричні твердження про руйнацію університету як освітнього інституту, більшість німецьких науковців налаштована на перспективи розвитку університету, зокрема німецького, оптимістично, адже тривала історія цього закладу свідчить про його надзвичайну здатність до оновлення й адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов, до адекватного реагування на нові цивілізаційні виклики.

Українські філософи І. Предборська і Д. Шевчук підтверджують цю здатність університету і характеризують його історію як процес постійного балансування між збереженням академічних традицій та економічними, політичними й культурними чинниками [1, с. 25] і зазначають, що в сучасних умовах на розвиток університету як інституції впливають чотири чинники, «чотири К», зокрема комерціалізація, комодифікація, корпоративізація та конкуренція [там само]. На комерціалізацію університетської освіти (як одну з головних тенденцій її розвитку) також указує нідерландський соціолог М. Рітцен у монографії “Шанс для європейських університетів, або Як уникнути кризи, що насувається” (2010) [20]. Учений обґрунтовує необхідність трансформації європейських університетів на “інноваційні ЗВО” через зростання небезпеки перетворення на професійно-технічні школи, вихолощення самого змісту університетської освіти, програшу європейських університетів у конкурентній боротьбі з американськими та далекосхідними університетами на глобальному ринку освітніх послуг в умовах швидких суспільних трансформацій і глобального поширення ІК-технологій. Усе це зумовлює пошук європейськими політиками та науковцями нових університетських моделей (“адаптивного”, “підприємницького”, “дослідницького” університету, “multiversity” та інших), які, на думку американської дослідниці М. Нуссбаум (2014), мають запобігти не тільки руйнації університету як закладу, а і руйнації демократичної держави [6]. На її думку, у знаньовому суспільстві спостерігається процес перетворення університетів на фабрики, які продукують не особистостей, а корисних для міжнародних корпорацій машин, сліпих виконавців їхньої волі, що несе загрозу західній демократії [там само].

Із цією позицією погоджуються також відомі німецькі науковці А. Демірович (2015) [8], П. Пастернак (2014) [18] і Ю. Міттельштрасс (1994) [17]. На думку українського філософа М. Зубрицької (2002) [4], процес оновлення сучасних класичних європейських університетів ускладнюється невизначеністю соціальної ролі й місця університету в модерному суспільстві, зумовленою невизначеністю природи самого суспільства в епоху глобалізації (див. Б. Рідінгс (1996) [19]). Польський філософ М. Квек посилається на Б. Рідінгса у його роздумах про “постісторичний університет” епохи глобалізації [5, с. 273], стверджуючи, що в цю епоху національна ідентичність, її виробництво, культивування та поширення вже не є пріоритетними завданнями модерного університету через денационалізацію самої національної держави. Як зауважив дослідник, будь-яке посилення на національні традиції, раціональність чи культуру втратило свою релевантність для суспільства в умовах нової глобалізації і посилення незалежності економіки

від політики [5 с. 274)]. Мислення сучасної інтелектуальної і політичної еліти економічними категоріями (конкуренції, прибутковості, масового споживання) і сповідання нею ринкових цінностей дозволяє успішно долати політичні розбіжності й національні кордони між державами, зокрема внаслідок розвитку й глобального розповсюдження нових ІКТ.

Варто зазначити, що сучасна європейська, зокрема німецька, наукова спільнота відкидає ідею відродження класичного (тобто гумбольдтівського) університету як охоронця скарбниці знань. У сучасних умовах значного зростання вартості освітніх і дослідницьких послуг очевидною стала необхідність перетворення класичного гумбольдтівського університету на ЗВО, свого роду комерційну структуру, що швидко і гнучко орієнтує пошук знань на потреби ринку й оперативно їх постачає на ринок освітніх та дослідницьких послуг, змінює пріоритетність предметів і спеціальностей, вилучаючи ті з них, які мають низьку ринкову вартість, не боячись руйнації єдності університетської науки й цілісного сприйняття дійсності.

Варто зауважити, що комерціалізація сучасного німецького університету, яка почалась у 1990-х рр. і триває досі, розв'язала проблему фінансування цього закладу лише частково та поставила перед університетом питання щодо подальших перспектив його розвитку й інституційної самоідентифікації, яке залишається й досі не визначеним, на що звертають увагу американські дослідники Х. Геймер і Р. Геймер у праці "Система вищої освіти Німеччини – камо грядеши?" [2]. Безумовно, варто погодитись із тим, що університет має розширювати свої функції, беручи участь у вирішенні глобальних проблем сталого розвитку людської цивілізації, однак, на наш погляд, попри глобалізаційні виклики, університет має зберегти свій національний характер, оскільки в іншому разі виникне загроза руйнації національної держави і самої нації. Видається, що до такого сценарію не готові ані німці, ані українці. А тому університет як навчальний заклад має виконувати функцію збереження та передання культурної спадщини нації, чим зберегти її та свою національну ідентичність. Однак виконання саме цієї функції ускладнюється через вилучення з переліку університетських спеціальностей т. зв. "орхідейних предметів", здебільшого гуманітарних, що розриває зв'язки між минулим, сучасним і майбутнім університету, науки, освіти й самої нації, тобто поглиблюється криза ідентичності університету.

Аналіз німецького досвіду розвитку університетів свідчить, що впровадження ринкових механізмів і структур, зокрема наглядових рад, налагодження договірних стосунків між університетами, з одного боку, і державою або бізнесом – з іншого, демонструють свою дієвість у певному контексті, однак стають недоречними в іншому (див. Д. Гоффманн, К. Нойманн (2003) [13, с. 28, 144]). Так, замість утворення юридичних, фінансових та кадрових умов для поступального розвитку німецьких університетів політичне управління цими закладами зводиться до визначення цілей та стандартів діяльності, її моніторингу, зокрема у сфері фінансування університетів, яке здійснюється з урахуванням заздалегідь розрахованої ефективності освітньої і дослідницької діяльності. Рішення німецьких політиків, що ухвалюються переважно на основі економічних і адміністративних міркувань, на думку університетських науковців, сприяють перетворенню університету на фірму, підприємство, майстерню або на "тривіальну машину" за типом водяного нагрівача, як зазначив П. Фукс [10, с. 92].

П. Фукс зауважує, що на відміну від політиків, які оцінюють ефективність діяльності університетів, використовуючи функціональний підхід до розв'язання завдань у цій галузі, наукова громадськість виходить із розуміння неможливості математичного обчислення, прогнозування процесу продукування наукових знань, розрахунку досягнення певних результатів наукових досліджень заздалегідь. На думку П. Фука, наукова та освітня діяльність ЗВО залежать від творчості, допитливості, діалогу та взаємодії науковців різних галузей. Тим не менш нові управлінські структури планують те, що, на думку освітян і науковців, не можна планувати і чим не можна керувати без урахування власної внутрішньої логіки розвитку й алгоритму життєдіяльності університетів. На цей факт указує М. Віммер і зазначає, що комерціалізація університетської галузі актуалізує питання визначення меж автономії німецьких університетів, на яке німецькі науковці і педагоги дають дві діаметрально протилежні відповіді. З одного боку, вони не виключають можливості розширення автономії університетів через упровадження ринкових механізмів, з іншого боку, побоюються втрати університетами навіть залишків корпоративної свободи через утворення абсолютно нової залежності цих закладів від імперативів ринку і впливу держави [10, с. 8]. Утрата автономії може призвести до зникнення провідних для університетів принципів єдності та свободи наукових досліджень і викладання, оскільки наука прагне до прибутковості і ринкової корисності, а дослідження керуються суто вартістю продукту і своєю здатністю до вирішення певних проблем.

У контексті цієї ситуації виникають фундаментальні питання щодо можливості оцінювання процесів набуття освіти взагалі, визначення кількісних параметрів якості науки та освіти, які стають об'єктами вимірювання і контролю. Зокрема, ідеться про такі питання: щодо можливості підвищення ефективності освіти, виявлення її недоліків; про зміст поняття "освіта", вимір її якості і визначення критеріїв такого вимірювання; про наслідки отождолення шкіл та університетів із фабриками, що виробляють освітні продукти масового споживання; про приховані стратегії зовнішнього втручання в освітній і науковий процеси; про наслідки впливу на якість університетської науки й освіти через процедуру зовнішнього оцінювання і можливість вироблення схеми оцінювання, яка забезпечує тільки оцінку без схематизації та стандартизації; щодо взаємозв'язку між оцінкою успішності і контролем за нею у вигляді оцінок, звітів про викладання

і досягнення мети навчання; про можливість ототожнення нової технології управління і плану педагогічного розвитку, спрямованого на вдосконалення навчального процесу, збільшення освітнього та наукового потенціалу університетів та використання ними власних ресурсів у межах здійснення наукової та освітньої політики. На думку М. Віммера [23], відповіді на ці питання мають давати самі дослідники та викладачі, а не політики.

Сьогодні, після чергового оголошення в німецьких університетських колах факту «смерті» університетської ідеї Гумбольдта, можна стверджувати, що старий *universitas litterarum*, установа, яка втілює єдність і сукупність усіх знань, є історично застарілим, оскільки, за твердженням М. Віммера [23], знання вже не є сукупністю, а є диференційованою множиною і є гетерогенним, без внутрішньої єдності і згуртованості. У сучасних умовах, як зазначив Ю. Міттельштрасс, має відбутись відхід від концепції повного університету і вигнання з нього “привидів політики вищої освіти”, як-от “єдність педагогічної освіти”, “фантом багатопрофільної політехнічної вищої освіти” і “полк фахової дидактики і дидактики вищої школи” [17, с. 236]. Однак попри неодноразові заяви про смерть В. Гумбольдта і про розрив із його ідеєю університету, гумбольдтівська концепція університету є засобом критичного аналізу спроб “економізувати” університет і посилити контроль над ним із боку держави, а її основні компоненти застосовуються для діагностування стану університетської освіти і визначення перспектив її розвитку.

Варто зазначити, що дискурс про економізацію освіти та її перетворення на товар (див. Р. Ломанн, Р. Рілінг (1998) [16]) і комерціалізацію науки (див. М. Вінгенс (1998) [24]), Д. Гоффманн, К. Нойманн (2003) [13]) став наразі більш жвавим і диференційованим. У нинішній дискусії економічний складник, як правило, або демонізується і протиставляється освіті і науці, або зводиться до упровадження в університетських структурах ринкових механізмів як запоруки подальшого ефективного функціонування. Однак зв'язок між університетом та економікою не є чимось абсолютно новим і унікальним і не має розглядатись як нова панацея, здатна врятувати його від гибелі. Так, на думку Ю. Цабєка, економічний складник у діяльності університету варто сприймати серед решти її елементів чимось “акцидентальним”, тобто другорядним [25, с. 55]. Й. Белльманн доводить, що без економічних міркувань неможливе розв'язання певних педагогічних проблем [7], а М. Віммер [23] указує на всю безпідставність старої опозиції між освітою та економікою. За теорією Ж. Дерріди [86], знання та освіта в певному сенсі також підкоряються законам економіки, а економізація властива інтелектуальним структурам самої нашої культури.

Зауважимо, що сучасні глобалізаційні процеси і формування знанневого суспільства призвели до змін у ставленні до знань та науки та їх інтерпретації, до розробки нової концепції освіти й університету, переосмислення завдань наукової діяльності і викладання. У цьому суспільстві знання стають усе більше домінантним чинником його розвитку і не сприймаються як відображення реальності. Усе більшої вагомості набуває їхня вартість, що обчислюється з точки зору корисності і функціональності, здатності до вирішення певних проблем (див. Н. Штер (1999) [22], А. Шефер, М. Віммер (1999) [21]). Корисними для подальшого життя індивіда знаннями вважаються не ті, що є вагомими для його особистого життя, а ті, яких індивід потребує для свого виживання, тобто актуальні та функціональні. Виховне значення знань зміщується від змістовного складника в бік функціональної корисності, від індивідуальної споживної вартості до мінової вартості на ринку праці [21], що має певні наслідки для освіти (див. Й. Гільпела (2003) [12]; М. Віммер (2003) [234]), а також для позиціонування університету (див. Й. Гільпела (2001) [11]). На думку М. Вінгенса, місію університету варто відтепер убачати в наданні такої наукової освіти, яка формує адекватні навички ситуаційного судження, що спираються на знання, які однак не можна механічно замінити навичками. Варто зазначити, що вузько утилітарний підхід до набуття знань, заснований суто на корисності або ринковій вартості, відкидання концептуальних наукових критеріїв остаточно руйнує єдність досліджень і навчання, яка в перспективі стане абсолютно зайвою [25, с. 88].

Висновки. Виходячи з цих міркувань, М. Віммер [23] вважає, що сучасна криза університету здається кризою знань та освіти і спричинена політичними та економічними проблемами. Тому її подолання потребує розробки перспективних концепцій університету на тлі виникнення нових взаємозв'язків між знаннями, освітою, дослідженнями та викладанням. Ніхто із сучасних німецьких науковців не стверджує, що конкретні елементи ідеї В. фон Гумбольдта мають бути остаточно списані як непотрібні, оскільки свобода досліджень і навчання, а також їх єдність, виховання особистості у спільній науково-дослідницькій праці все ще видаються багатьом науковцям вічними цінностями. Але варто усвідомити той факт, що свобода дослідження та викладання, а також їх комунікативна матриця та взаємозв'язок мають бути переглянуті. Наразі університет, зокрема український, продовжує функціонувати як заклад, який більше не задовольняє всі вимоги і потреби сучасного суспільства, а тому щоб вижити, він має керуватись у своїй діяльності міркуваннями доцільності і функціональності. Упровадження в систему університетського управління ринкових механізмів є неминучим, однак орієнтація на потреби і вимоги ринку має бути збалансованою, такою, що залишає простір для гуманітарних і не завжди затребуваних на ринку спеціальностей, зокрема педагогіки, філології, філософії тощо, без яких університет перестане бути скарбницею національної культурної спадщини і закладом, який формує еліту нації. Лише у разі збереження своєї національної ідентичності він матиме майбутнє, знов стане «місцем можливого, проте не прогнозованого і не передбачуваного, але неможливо можливого, міркування про неможливе», як зазначив Ж. Дерріда [9].

Використана література:

1. Феномен університету в контексті “суспільства знань” : монографія (рукопис) / В.П. Андрущенко, І.М. Предборська, Є.А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін. Київ, 2014. 256 с.
2. Геймер Х., Геймер Р. Система высшего образования в Германии – камо грядеши. *Реформы и инициативы для XXI века. Образование и наука*. 1999. № 2/3. С. 6–16.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/> (дата звернення 26.10.21)
4. Зубрицька М. Ідея Університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с.
5. Квек М. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. *Ідея Університету* : Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис. 2002, С. 267–295.
6. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.
7. Bellmann J. Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des ökonomischen Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim. 2001. 355 S.
8. Demirović A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung VSA: Verlag. Hamburg. 2015. 269 S.
9. Derrida J. Falschgeld. Zeit geben I. München, Wilhelm Fink. 1993. 567 S.
10. Fuchs, P. Hochschulen in Trivialmaschinen. 2002. In: taz Nr. 6926 vom 10.12.2002: 15. URL: <https://abo.zeit.de/> (Zugriff vom 20.10.2019)
11. Hilpelä J. Die neoliberalistische Invasion Finnlands – am Beispiel der Bildungspolitik. 2001. S. 186–198. In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin.
12. Hilpelä, J. Welche moralischen Einstellungen erwirbt man in neoliberalistisch geprägten Bildungsinstitutionen? 2003. S. 131–142. In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.). ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin,
13. Hoffmann D., Neumann K. (Hg.). ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/ Berlin. 2003. 389 S.
14. HRG 1998 Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). <http://www.iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/Gesetze/Verordnungen/HRG98.pdf> (18.01.05) (Zugriff vom 21.04. 18).
15. Kittler F. Das Subjekt als Beamter. 1988. S. 401–420. In: M. Frank/G. Raulet/W.v. Reijen (Hg.). Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/Main.
16. Lohmann I., Rilling R. Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen. 2002. 355 S.
17. Mittelstraß J. Die Weisheit hat sich ein Haus gebaut. Die europäische Universität und der Geist der Wissenschaft. 1994. S. 63–87. In: Mittelstraß J. Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1. Aufl.
18. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. Bielefeld, UniversitätsVerlag Webler. 2014. 565 S.
19. Readings. B. The University in Ruins. Harvard University Press. 1997. 256 pp.
20. Ritzen J. M. M. A Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam, Amsterdam University Press. 2010. 224 pp.
21. Schäfer A., Wimmer M. (Hg.). Identifikation und Repräsentation. Opladen. 1999. 280 S.
22. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp. Frankfurt/Main. 1994.
23. Wimmer. M. Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. 2005. S. 19–43. In: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.) Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. transcript Verlag, Bielefeld.
24. Wingens M. Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden. 1998. 191 S.
25. Zabeck J. Das ökonomische als Element einer Theorie der Universität. 2003. S. 43–60. In: Dietrich Hoffman/Karl Neumann (Hg.). ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin.

References:

1. Andrushchenko V. (2014) Fenomen universytetu v konteksti “susylstva znan”: monohrafiia (rukopys) [The phenomenon of the university in the context of the “knowledge society”] / [V.P. Andrushchenko, I.M. Predborska, Ye.A. Pinchuk, I. V. Stepanenko ta in.]. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian]
2. Geymer H., Geymer R. (1999) Sistema vysshogo obrazovaniya v Germanii – kamo gryadeshi. Reformy i initsiatyvy dlya XXI veka [The higher education system in Germany – quo vadis? Reforms and Initiatives for the 21st Century]. Obrazovanie i nauka. 1999. № 2/3. С. 6 – 16. [in Russian]
3. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”] (2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/> (data zvernennia: 26.10. 21) [in Ukrainian]
4. Zubrytska M. (2002) Ideia Universytetu: Antolohiia [The idea of the University: Anthology] / Uporiad.: M. Zubrytska, N. Babalyk, Z. Rybchynska; vidp. red. M. Zubrytska. Lviv: Litopys. 304 s. [In Ukrainian]
5. Kviek M. (2002) Natsionalna derzhava, hlobalizatsiia ta Universytet yak modernyi zaklad. Ideia Universytetu [Nation-state, globalization and the University as a modern institution]: Antolohiia / Uporiad.: M. Zubrytska, N. Babalyk, Z. Rybchynska; vidp. red. M. Zubrytska. Lviv. Litopys. S. 267 – 295. [in Ukrainian]
6. Nussbaum, M. (2014) Ne radi prybyly: zachem demokratiy nuzhnyy humanitarnyye nauki [Not for the Profit: Why Democracy Needs the Humanities] [Tekst] / per. s angl. M. Bendet; pod nauch. red. A. Smirnova; Nats. issled. un-t “Vysshaya shkola ekonomiki”. M.: Izd. dom Vyishey shkoly ekonomiki. 192 s. [in Russian]
7. Bellmann, J. (2001). Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. [Scarcity as an educational problem. The construction of the economic in the discourse of general pedagogy]. Weinheim. 355 S. [in German]

8. Demirović, A (2015). Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen [Science or stupidity? About the destruction of rationality in educational institutions]. Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung VSA: Verlag. Hamburg. 269 S. [in German]
9. Derrida, J. (1993). Falschgeld [Counterfeit money]. München, Wilhelm Fink. 567 S. [in German]
10. Fuchs, P. (2002). Hochschulen in Trivialmaschinen [Universities into trivial machines]. In: taz Nr. 6926 vom 10.12.2002: 15. URL: <https://abo.zeit.de/> (Zugriff vom 20.10.2019) [in German]
11. Hilpelä, J. 2001. Die neoliberalistische Invasion Finnlands – am Beispiel der Bildungspolitik [The neoliberalist invasion of Finland – using the example of education policy]. S. 186–198. In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin. [in German]
12. Hilpelä, J. (2003). Welche moralischen Einstellungen erwirbt man in neoliberalistisch geprägten Bildungsinstitutionen? [Which moral attitudes do they acquire in neoliberalist educational institutions?] S. 131–142. In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des “Marktes”. Weinheim/Basel/Berlin. [in German]
13. Hoffmann, D./Neumann, K. (Hg.). (2003). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des “Marktes” [Economizing science. Research, teaching and learning according to the rules of the “market”]. Weinheim/Basel/Berlin. 389 S. [in German]
14. HRG 1998. Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 [HRG 1998. Text of the higher education framework law in the version of the fourth law amending the higher education framework law of August 20, 1998] (BGBl. I S. 2190). URL: <http://www.iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/Gesetze/Verordnungen/HRG98.pdf> (Zugriff vom 18.01.05). [in German]
15. Kittler, F. 1988. Das Subjekt als Beamter. [The subject as an official] S. 401–420. In: M. Frank/G. Raulet/W.v. Reijen (Hg.). Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/Main. [in German]
16. Lohmann, I. / Rilling, R. (Hg.) (2002) Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft [Sold education. Criticism and controversy about the commercializing schools, further education, upbringing and science]. Opladen. [in German]
17. Mittelstraß J. (1994) Die Weisheit hat sich ein Haus gebaut. Die europäische Universität und der Geist der Wissenschaft [Wisdom has built a house for itself. The European University and the Spirit of Science]. S. 63–87. In: Mittelstraß J. Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1. Aufl. [in German]
18. Pasternack, P. (2014). Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten [Quality standards for higher education reforms. An evaluation of the reform qualities of German higher education in the last two decades]. Bielefeld, UniversitätsVerlag Webler. 565 S. [in German]
19. Readings, B. (1997). The University in Ruins. Harvard University Press. 256 pp. [in English]
20. Ritzen, J. M. M. (2010). A Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam, Amsterdam University Press. 224 pp. [in English]
21. Schäfer, A. / Wimmer, M. (Hg.) (1999). Identifikation und Repräsentation [Identification and representation]. Opladen. 426 S. [in German]
22. Stehr N. (1994) Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften [Work, property and knowledge. On the theory of knowledge societies]. Suhrkamp. Frankfurt/Main. 622 S. [in German]
23. Wimmer. M. (2005) Die Überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer “unzeitgemäßen” Institution [The survived university. Contemporary considerations of an “out of date” institution]. S. 19–43. In: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.) Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. transcript Verlag, Bielefeld. [in German]
24. Wingens, M. (1998). Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft [Knowledge society and industrialization of science]. Wiesbaden. 337 S. [in German]
25. Zabeck, J. (2003). Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität [The economy as an element of a university theory]. S. 43–60. In: Dietrich Hoffman/Karl Neumann (Hg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des “Marktes”. Weinheim/Basel/Berlin. [in German]

Cherkashyn S. V. The views of German scientists on the ways of overcoming the crisis of the university in the conditions of knowledge society and global civilization challenges

Over the last ten years, Ukrainian universities have formally joined the common European educational and scientific space within the framework of the transition to a two-stage university education (bachelor and master studies). However, full entry into this space requires significant substantive changes, in particular a significant improvement of the university education and science quality, internationalization of the universities and their maximum approximation to European and world educational and research standards. Achieving this goal is difficult to imagine without improving the conditions of financing the university branch in conditions of the long-term economic crisis, which overcoming is complicated by external and internal, objective and subjective factors. The Ukrainian state, represented by the legislature and the executive, has developed a number of measures aimed at improving the state university education and science financing by means of expansion of university institutional and financial autonomy and especially by means of the forced introducing market mechanisms into university structures. The implementation of these measures is accompanied by reducing state financing that in fact forces universities to make their own decisions aimed at solving financial, structural, organizational, personnel and other problems in adverse economic conditions. These decisions concern downsizing universities, optimizing their structures by reducing teaching and technical staff, reducing the workload of teachers and academic groups and so on. These quite painful, but in general necessary measures need to be careful and balanced, as there is a threat of losing significant assets of the university education sector of Ukraine. These considerations stimulate adjusting the reform strategy and taking into account the best practices of the leading industrialized nations, in particular of Germany.

Key words: *financing university education, institutional autonomy, introducing market mechanisms, economization of education and science, blurring of national culture, identification crisis, market value of educational services, reform strategy.*

УДК 378.041:159.955-028.43(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.45>

Шапаренко Х. А., Бакуменко Т. К.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ “КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ” ЯК ЗАСОБУ ОСОБИСТОГО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розкрито особливості освітньої технології “критичного мислення”, яка ґрунтується на вихідному положенні, що сприймання будь-якої інформації залежить від попереднього досвіду особистості, суть поняття “критичне мислення” як багатовимірного бачення світу, “актуалізація”, “рефлексія”, “саморозвиток фахівців дошкільної освіти”, “особистісне самовдосконалення”.

Автором статті перелічено параметри критичного мислення, а також названі ознаки, за допомогою яких можна визнати себе як особистість, яка критично мислить, описано послідовність етапів критичного мислення, а також названо розумові дії, які формуються під час використання технології, запропоновано приблизну структуру проведення спеціально організованої навчальної діяльності зі здобувачами, побудованої на основі технології критичного мислення, і надано методичні рекомендації щодо проведення дискусії на морально-етичну тему з метою формування в здобувачів основ критичного мислення в умовах впливу ЗМІ й Інтернету.

Охарактеризовано основні прийоми критичного мислення, що застосовуються під час лекційних занять, а також наведено приклади таблиць, які доцільно використовувати для роботи з інформацією.

Окремо розглянуто способи аналізу інформації, що стосується однієї й тієї ж теми, але надходить із різних джерел. Надано корисні поради для викладача щодо формулювання запитань до здобувачів у процесі роботи з різними джерелами інформації з метою формування в них критичного мислення.

Розкрито основні правила організації дискусії як прийому технології “критичного мислення”, роз’яснено основні правила планування дискусії, а також перелічено декілька варіантів розробки навчальних тем на основі дискусії.

Окремо приділено увагу розкриттю вимог до особистості викладача, який застосовує технологію “критичного мислення”, його функції в процесі організації освітньої взаємодії зі здобувачами, розкриттю прийомів мотивації здобувачів до отримання необхідних знань у процесі роботи з інформацією. Подано провідні напрями організації взаємодії зі здобувачами з метою сприяння формуванню в них основ критичного мислення як основи для особистісного самовдосконалення.

Ключові слова: критичне мислення, параметри критичного мислення, мозковий штурм, розширена лекція, дискусія, актуалізація, рефлексія, сенкани, саморозвиток фахівців дошкільної освіти, особистісне самовдосконалення.

Світова криза (політична, економічна, соціальна), що викликана епідемією COVID-19, охопила все суспільство. Саме тому стан сучасного життя потребує формування нового типу мислення, креативності, високого рівня освіченості й уміння працювати з інформацією.

Сьогодні ми отримуємо велику кількість різноманітної, часто суперечливої інформації. Стає беззаперечним той факт, що вплив ЗМІ на наше життя дедалі більше зростає. Світогляд, інтереси, моральні цінності у значній частині молоді формуються саме під їх впливом.

З огляду на те що освіта на сучасному етапі свого розвитку повинна стати стратегічним механізмом відродження національної ментальності, інтелектуальним і духовним ресурсом нашої країни, здобувачів педагогічних закладів вищої освіти треба навчити вирішувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору та самостійно приймати зважені рішення. Здатність мислити критично є однією з найважливіших навичок, яку треба формувати, розвивати в процесі професійного навчання майбутніх педагогів.

Отже, важливою умовою успіху у формуванні світогляду здобувачів освіти педагогічних закладів вищої освіти, розвитку в них морально-вольових якостей, що в майбутньому стануть підґрунтям для успішної професійної діяльності, є вироблення в майбутніх педагогів критичного ставлення до масової культури; їхнього вміння відбирати те, що збагачує особистість, розуміти, що є дезінформацією та спотворює реальну дійсність.

У системі підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти існує багато не вирішених проблем, які гальмують процес формування й розвитку в них критичного мислення як підґрунтя для успішного саморозвитку та самореалізації в подальшій професійній діяльності.

О. Белкіна, М. Красовицький вважають, що велика кількість викладачів не володіє навичками формування в здобувачів освіти основ критичного мислення, недостатньо обізнана із цим поняттям, не розуміє соціально-психологічного значення критичного мислення як для життя окремої особистості, так і для суспільства в цілому.

На жаль, серйозним недоліком у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів є нав’язування викладачем власних світоглядних норм, позицій, догм. Так, при сформованому авторитарним викладачем догматичному мисленні здобувачі освіти виявляють нездатність власної свідомості охопити явища реального світу в усій їх повноті й динаміці. Догматичне мислення робить неможливим творчий пошук, гальмує прагнення до відкриттів, породжує неспроможність до сприйняття нових ідей і формулювання власних висновків.

Метою статті є розкриття особливостей формування критичного мислення в здобувачів педагогічних закладів вищої освіти як основи їхнього саморозвитку й самореалізації.

У педагогічній науці проблема розумового виховання та розвитку критичного мислення не нова. Ще Сократ радив розвивати критичне мислення в процесі навчання на базі діалогової взаємодії.

В. Сухомлинський радив виховувати в учнів прагнення пізнавати навколишній світ, виконуючи складні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; бачити причинно-наслідкові зв'язки; самостійно, без зовнішнього тиску оцінювати явища навколишньої дійсності; розвивати вміння доказово відстоювати свої думки й погляди, прагнення своєю розумовою та іншою працею щось довести, утвердити, відстояти; спостерігати, досліджувати, робити власні висновки з явищ навколишнього життя на основі прочитаного в довідковій літературі, наукових журналах тощо.

Сьогодні в закладах освіти упроваджується технологія “формування критичного мислення”. Над її розробкою працювали наукові працівники Центру розвитку етики та виховання особистості Бостонського університету. В основу цієї технології покладено врахування особливостей сприймання інформації особистістю, при цьому вагомого значення набуває її попередній досвід.

Освітня діяльність, побудована з урахуванням цієї технології, починається з усвідомлення здобувачем (учнем, дошкільником) проблем, їх чіткого формулювання, пошуку й осмислення нової інформації та завершується самостійним розв'язанням цих проблем, формуванням своїх суджень, висновків. Саме порівняння нового матеріалу з наявним в особистості досвідом робить отриману інформацію більш значущою для неї, що, у свою чергу, сприяє розвитку аналітичного мислення.

Критичне мислення – мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності й діяльності інших. Критичне мислення має такі параметри: особистісне ставлення до об'єкта, аргументованість висновків, логічність викладу, здатність змінити позицію на основі контраргументу [5, с. 82].

За Г. Сиротенко, критичне мислення – це здатність людини самостійно аналізувати інформацію; уміння бачити помилки або логічні порушення утверджень партнерів; аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні; розпізнавати пропаганду; наявність розумної частки скепсису, сумнівів; прагнення до пошуку оптимальних рішень; мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій; відкритість до сприймання інших поглядів. Цілком природно, що, відповідно до вікових особливостей студентів, ці риси критичного мислення спрощуються або ускладнюються [4, с. 66].

Д. Чаффі – автор книги “Шлях мислення. Кроки до багатого життя” – перерахував ознаки, за допомогою яких можна визнати себе як людину, яка критично мислить [4, с. 67]:

- відкритість до інших думок, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми;
- компетентність – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи;
- інтелектуальна активність – виявлення інтелектуальної ініціативи в конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій;
- допитливість – уміння проникнути в сутність джерел інформації;
- незалежність мислення – відсутність побоювання непогодження з групою, здатність до критичного сприйняття думок інших;
- уміння дискутувати – уважне ставлення до думок інших, уміння висувати ідеї, які об'єднують;
- проникливість – здатність до проникнення в сутність питання, явища, інформації, не розпорозуватися на дрібні деталі;
- самокритичність – розуміння особливостей свого мислення, своїх “окулярів”.

В. Сухомлинський уважав, що розвиток критичного мислення – це активне ставлення до явищ навколишнього життя, прагнення пізнавати і знати, системність, тобто цілеспрямований відбір об'єктів пізнання, понять, висновків, дисциплінованість, гнучкість, самостійність, критичність. Ці особистісні якості являють собою основу для формування в майбутніх педагогів прагнення до саморозвитку та самореалізації.

У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, особливо на першому-другому курсі навчання, важливо залучати їх до висловлення різних думок, поглядів щодо будь-якої навчальної проблеми з метою формування в них основ критичного мислення і разом із цим привчати робити власний вибір.

Ми переконані, що кожен здобувач освіти повинен мати власну світоглядну позицію, захищати її, а завдання викладача – надавати найбільш повну інформацію, формувати вміння користуватися різноманітними джерелами її отримання, навчати здобувачів робити власний вибір. Ми поділяємо думку Г. Сиротенко, що викладачам потрібно відкинути звичку навіть після широкої дискусії пропагувати єдине правильне рішення. У процесі розгляду будь-якої педагогічної чи психологічної ситуації важливо забезпечити можливість для роздумів, сумнівів, пошуків істини. Саме такий підхід дає змогу майбутнім педагогам краще опанувати фахові знання, професійні вміння й навички, адекватно оцінювати власні сили при спробах досягти бажаних результатів, продумувати траєкторію особистісного зростання.

Орієнтування здобувачів освіти на критичне осмислення себе, свого образу, своїх учинків залежить від уміння викладачів пов'язувати навчальний матеріал із проблемами, які їх хвилюють, ситуаціями, з якими вони стикаються в навколишньому житті, під час практики.

Важливо, щоб у майбутніх педагогів був сформований алгоритм механізму критичного мислення:

- сприйняття інформації (доцільно використовувати різні джерела інформації);
- аналіз висновків-інформації;
- зіставлення їх із протилежними точками зору;
- розробка системи доказів на підтримку відповідної точки зору;
- прийняття рішення, яке ґрунтується на доказах.

Найчастіше критичне мислення спрямоване на певну мету, але воно може бути й творчим процесом, де завдання не з'ясовані.

Основні прийоми технології формування критичного мислення, що застосовуються в роботі зі здобувачами, такі: розширена лекція, дискусія, мозковий штурм, читання з позначками, постановка здобувачами запитань, складання сенканів.

Розглянемо більш докладно прийоми, що перераховані вище.

Лекція (від лат. *lectio* – читання) – основна форма проведення навчальних занять у закладі вищої освіти. За К. Крутій, О. Фунтіковою, лекції мають таку класифікацію: вступна лекція; оглядова лекція; лекція-бесіда; лекція “мозкова атака”; лекція-дискусія; лекція з розглядом конкретних ситуацій; лекція-консультація; проблемна лекція [1, с. 131–132].

Лекції, що містять прийоми технології “критичного мислення”, як правило, мають структурні елементи, що використовуються під час різних етапів їх проведення, а також можуть варіюватися викладачем залежно від рівня активності аудиторії.

Вступна частина. Мета її проведення – формулювання завдань, стисла характеристика проблем, аналіз рівня розробленості наукової проблеми, література, зв'язок із попереднім матеріалом та з іншими галузями наук.

Під час вступної частини викладачеві доцільно застосовувати такі прийоми розвитку критичного мислення, як розминка (створення сприятливого психологічного клімату для активізації процесів критичного мислення); обґрунтування навчальної діяльності (знання має цінність лише тоді, коли воно має практичне застосування й усвідомлюється теоретично). Н. Десятченко вважає, що мислити критично легше в атмосфері демократичності. У такій атмосфері розквітає розмаїття поглядів, приймають правильні рішення.

Майбутнє за тими здобувачами освіти, які навчені критично перевіряти інформацію та вибудовують свої особисті реалії; актуалізація (присутні на лекції активно пригадують, що вони знають із цієї теми, визначають рівень власних знань з питання, до якого можуть додати нові знання). Як правило, інформація, яку здобувачі освіти не пов'язують з уже відомою, втрачається дуже швидко. Гасло цього етапу: “Пробудіть, викличте зацікавленість, схвилюйте, спровокуйте пригадати те, що знає аудиторія слухачів”. Усвідомлення мети навчання, за Г. Сиротенко, є вирішальним моментом тривалого навчання [4, с. 70].

Виклад (доказ, аналіз висвітлення подій, розгляд фактів, демонстрація досвіду, характеристика різних точок зору, позицій, формулювання часткових висновків). На цьому етапі здійснюється усвідомлення змісту майбутніми педагогами. Вони не лише знайомляться з новою інформацією, а й самостійно отримують та аналізують її, перевіряють власне розуміння цієї інформації, визначають позицію, яку займає лектор щодо обговорюваної проблеми; визначають для себе зв'язок із практикою. Технологія формування критичного мислення передбачає, що на цьому етапі викладач має найменший вплив на аудиторію.

Висновок (формулювання основного висновку), як правило, супроводжується рефлексією. Рефлексія (від лат. *reflexio* – обертання назад) – осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності сприйнятої інформації, самоаналіз (К. Крутій, О. Фунтікова) [1, с. 223]. О. Пехота визначає поняття “рефлексія” як здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, мотиви й зіставляти їх із суспільно вагомими цінностями, а також діями та вчинками інших людей [3, с. 102].

Здобувачі освіти висловлюють своїми словами певну думку, перетворюючись на власника певної ідеї. У цій частині лекції вони можуть скласти сенкани, що спонукає з великого обсягу інформації відібрати головне й відтворити в стислій формі.

У процесі використання прийомів технології “критичного мислення” під час лекційних занять у здобувачів освіти формуються такі розумові дії: знання; розуміння; використання знань і вмінь; аналіз; синтез; оцінювання, уміння роботи висновки.

О. Колеченко пропонує використовувати в роботі зі здобувачами з використанням технології “критичного мислення” різні види лекцій. При цьому викладач може на одному лекційному занятті поєднувати 2–3 прийоми, що сприяють формуванню основ критичного мислення.

Так, лекція-дискусія не лише має на меті розвиток критичного мислення, а й дає змогу активізувати процес сприйняття навчального матеріалу, що призводить до більш усвідомленого його розуміння. Дискусія в навчанні, за О. Пехотою, – навчальний метод, який передбачає організацію спільної мовної діяльності для пошуку ефективного розв'язання певної проблеми [3, с. 78].

У процесі викладання логічних розділів лекції-дискусії викладач організовує блиц-обмін думками. Вибір запитань і тем для обговорення здійснюється самим педагогом залежно від контингенту слухачів. При цьому всі, хто бере активну участь в обговоренні, отримують можливість висловлювати свої думки з місця, не встаючи. Наприкінці лекції можна проводити узагальнену дискусію за змістом усієї лекції, скласти сенкан.

Навіть нетривала дискусія в процесі лекції суттєво відновлює інтерес аудиторії до лекційного матеріалу, активізує пізнавальну діяльність слухачів і, що особливо важливо, дає змогу лектору керувати колективною думкою групи.

В основі лекції-консультації лежить використання прийому технології “критичного мислення” постановки здобувачами запитань. Мета її проведення – формування в слухачів уміння ставити запитання; засвоєння навчального матеріалу для його подальшого практичного використання. Такі лекції доцільно проводити при вивченні теми, що має практичну спрямованість.

Одним із видів лекції-консультації є лекція запитань-відповідей. У процесі такої лекції викладач подає навчальний матеріал (на це витрачається 50–70 % лекційного часу). Він акцентує увагу на особливостях практичного застосування теоретичного положення, яке розглядається, залишок часу відповідає на запитання аудиторії.

Форма роботи зі здобувачами за схемою (запитання – відповіді – дискусія) дає змогу навчити їх ставити запитання, які цікавлять, правильно їх формулювати. Перша частина такої лекції проводиться у вигляді викладення основних положень теми й відповідей на запитання аудиторії. Друга частина лекції проводиться у формі вільного обміну думками із цього питання та відповідей на додаткові питання. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки дискусії.

Викладач може пропонувати здобувачам такий алгоритм розмірковування над питанням, що вивчається:

- з’ясуйте сутність предмета обговорення, досліджуйте його;
- оцінюйте різні погляди й думки на це питання; розгляньте та визначте переконливість доказів на користь кожної думки;
- синтезуйте свої міркування в незаперечний висновок;
- ясно й чітко поясніть, чому ви так думаєте.

Запитання можуть бути своєрідним показником активності аудиторії, а також визначати рівень засвоєння навчального матеріалу. Якщо запитань від здобувачів дуже мало або їх зовсім немає, то це може бути проявом недоліків критичного сприймання інформації:

- практичне застосування матеріалу, що вивчається, не викликає труднощів у слухачів. У такому випадку викладач може застосовувати традиційну форму проведення лекції;
- тема настільки нова, що здобувачі ще не усвідомлюють рівень складнощів, із якими можуть стикатися в практичній діяльності;
- слухачі недооцінюють глибину й складність проблеми, яка розглядається, переоцінюючи свої можливості та занадто довіряючи своєму досвіду. Це свідчить про низький рівень критичного мислення здобувачів освіти.

Лекція як програмована консультація дає змогу активізувати здобувачів освіти, створити умови для критичного оцінювання ними інформації, яку вони отримують. Від звичайної групової консультації така лекція відрізняється тим, що викладач сам складає та пропонує запитання для слухачів. Запитання, як правило, складаються на основі вивчення помилок і найбільш розповсюджених труднощів, що виникають у здобувачів у процесі практичного застосування рекомендацій і нормативних матеріалів, що є предметом вивчення.

Спочатку лектор просить слухачів відповісти на підготовлені заздалегідь запитання, а потім проводить аналіз та обговорення неправильних відповідей.

Програмована консультація планується та проводиться після лекції або циклу лекцій, що присвячені певній темі. Слухачі краще засвоюють матеріал, у них формуються алгоритми правильного розв’язання проблеми.

У процесі програмованої консультації викладач отримує можливість використовувати зворотний зв’язок. Усім здобувачам пропонується запитання, а також три-п’ять відповідей, лише одна з яких правильна. Коли викладач повідомляє правильну відповідь, у тих, хто дав неправильні відповіді, виникають запитання та (або) заперечення. Дискусія дає змогу отримати відповідь від тих, хто відповів правильно, або пояснює свою відповідь самостійно.

Програмована консультація дає можливість максимально активізувати процес критичного мислення здобувачів, привчаючи їх знаходити декілька варіантів розв’язання проблеми, що обговорювалася.

Лекції зі зворотним зв’язком дають змогу активізувати процес запам’ятовування навчального матеріалу, обробляти швидко отриману оперативну інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу.

Викладач може пропонувати аудиторії запитання. Якщо правильних відповідей більше, він може переходити до викладання іншого матеріалу, якщо менше, то виникає необхідність повністю прочитати лекцію, а повторне використання запитань стане тестом перевірки знань здобувачів. Такий підхід дає можливість викладачу значно активізувати сприймання, усвідомлення, розуміння, запам’ятовування інформації, тобто сприяє формуванню критичного мислення [2, с. 265–271].

Лекція-“мозкова атака” (“мозковий штурм”) допомагає подолати психологічну інерцію, продукувати максимальну кількість нових ідей у мінімальній термін. Найбільш ефективною для розвитку критичного мислення така лекція може бути за умови дотримання таких правил: висловлювати можна будь-яку думку; ідей може бути якомога більше; усе, що було висловлене, можна комбінувати як завгодно; завершити дискусію обов’язково потрібно підсумком, тобто визначенням найбільш цікавої та практично доцільної ідеї.

Під час лекції-“мозкової атаки” доцільно використовувати прийом, що широко застосовується в закладах освіти США. Так, для знаходження відповіді на одне й те саме питання викладачі пропонують здобувачам різні джерела інформації, що містять протилежні відповіді на нього. За таких умов кожний здобувач має висловити свою позицію щодо джерел інформації, а також виявити рівень власної компетентності з приводу цього питання.

Підсумком використання різних видів лекцій, що містять прийоми технології “критичного мислення”, є засвоєння послідовності роботи з інформацією:

- намагатися отримати інформацію, що є важливою або цікавою, з якомога більшої кількості різних джерел;
- шукати висвітлення різних позицій, бажано всіх сторін, що були втягнуті в конфлікт;
- завжди пам'ятати, що мас-медіа можуть висвітлювати незначні факти як суттєві й навпаки, аби тільки завоювати аудиторію;
- обирати лише надійні джерела інформації, наприклад, офіційні сайти державних установ тощо.

Постановка запитань. Цей прийом використовується під час закріплення знань (під час лекції чи вдома). Викладач пропонує здобувачам після прослуховування лекції або читання тексту або знайомства з таблицею, картою виділяти головну думку, оцінити її після цього поставити запитання.

Дискусія (від лат. розгляд) – обмін думками з певної проблеми. Організація дискусії тісно пов'язана з груповою роботою. Продуктивність дискусії залежить від ґрунтового оволодіння здобувачами необхідною інформацією.

Окремо доцільно розглянути проведення дискусій з морально-етичних проблем, що часто виникають в освітньому процесі.

Викладач повинен дотримуватися таких правил, готуючись до проведення такої дискусії:

- життєвість ситуації (обирати доцільно лише такі ситуації, що можуть відбуватися в житті особистості і є типовими для цього суспільства);
- можливість власного вибору (кожна проблемна ситуація повинна містити конфлікт, але не мати єдиного способу його розв'язання);
- урахування індивідуальних і групових особливостей осіб, які беруть участь у дискусії;
- практична спрямованість рішення, що буде прийняте.

Викладач повинен залишатися максимально нейтральним, не повинен поспішати з висновками. Важливим для нього має стати уявлення про характерні особливості пізнавальної діяльності кожного здобувача. Лектор має спрямовувати процес дискусії, заохочувати учасників до висловлення власної думки, стаючи свого роду невидимим диригентом, який уміє вчасно почути, помітити, виправити кожного зі слухачів, організувати їхню співпрацю. Викладач може використовувати такі запитання:

- Хто погоджується (або не погоджується) із цією думкою (позицією)?
- Що ти думаєш стосовно цього висловлювання?
- Як погоджується ця думка з тією, яку ти висловив раніше [4, с. 71]?

Читання тексту з позначками. Цей прийом дає можливість нетрадиційно працювати з текстом: повторити все відоме, виділити нове, визначити питання для поглиблення й розширення знань.

Технологія “критичного мислення” базується на таких положеннях:

- необхідно навчати здобувачів освіти працювати з різними джерелами інформації;
- важливо привчати поглиблено аналізувати інформацію, яку отримують з альтернативних джерел;
- корисно спонукати до звернення до власного життєвого досвіду при прийнятті єдиного рішення;
- доцільно привчати відрізняти власну інтерпретацію проблеми тим, хто про неї розповідає, від подій, що об'єктивно відбувалися.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками проведення роботи із цього питання є упровадження в практику роботи зі здобувачами педагогічних закладів вищої освіти системи з метою розвитку їхнього критичного мислення мережевих технологій, що призначені для телекомунікаційного спілкування здобувачів з викладачами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Саме формування навичок роботи з великим об'ємом інформації та критичного її усвідомлення може стати основою для розвитку навчальної діяльності майбутніх педагогів (планування, рефлексії, самоконтролю, взаємоконтролю), сприяти актуалізації пізнавальної активності кожного зі студентів, що стає основою для подальшого саморозвитку та самореалізації.

Сьогодні розроблено велику кількість технологій і прийомів формування критичного мислення в здобувачів педагогічних закладів вищої освіти. Ми переконані, що зміст і методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх педагогів не повинні привчати їх до «єдино правильних істин», до одновимірного бачення світу.

Використана література:

1. Крутій К. Л., Функтікова О. О. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв. Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2010. 324 с.
2. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 368 с.
3. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.

4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. *Управління школою*. 2003. № 10. С. 24–65.
5. Словник методиста : методичний посібник / уклад. В. В. Волканова. Київ, 2008. 192 с.

References:

1. Krutiy K. L., Funktikova O. O. (2010) Doshkil'na osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, ponyat' ta nazv. [Preschool education: dictionary-reference: more than 1000 terms, concepts and names.] Zaporizhzhya : LLC "LIPS" LTD. 324 s. [in Ukrainian].
2. Kolechenko A. K. (2006) Enciklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy : posobie dlya prepodavateley. SPb.: KARO, 368 s. [in Russian].
3. Piekhota O. M., Kiktenko A. S., Lyubarska O. M. (2002) Osvitni tekhnologii : navch.-metod. posib. [Educational technologies: teaching method book]. Kyiv : A.S.K. 255 s. [in Ukrainian].
4. Syrotenko G. O. (2003) Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnologii navchannya. *Upravlinnya shkolyu*. № 10 [Modern lesson: interactive learning technologies. School management]. № 10. 24–65 s. [in Ukrainian].
5. Slovnyk metodysta : metodychy posibnyk / uklad. V. V. Volkanova. (2008) [Dictionary of the Methodist: methodical manual / comp.V. V. Volkanova]. Kyiv, 192 s. [in Ukrainian].

Shaparenko Kh. A., Bakumenko T. K. Use of "Critical Thinking" technology as a means of personal self-development and self-improvement of students of pedagogical institutions of higher education.

The features of educational technology "Critical Thinking", based on the initial position that the perception of any information depends on previous personal experience, the essence of "critical thinking" as a multidimensional world view, "actualization", "reflection", "preschool education specialists self-development", "personal self-improvement" are revealed in the article.

The parameters of critical thinking are listed by the author of the article and the signs by which you can recognize yourself as a critical thinking person are named, the critical thinking sequence are described, and mental actions that are formed during the use of technology are named, too. The special educational activities with students, based on the technology of critical thinking and guidelines for discussion on moral and ethical issues in order to form in applicants the basics of critical thinking in the face of the media and the Internet are proposed.

The main techniques of critical thinking used during lectures are described, and examples of tables that should be used to work with information are given.

Methods of analysing information related to the same topic, but coming from different sources, are considered separately. Useful advice for the teacher on the formulation of questions to students in the process of working with different sources of information in order to form their critical thinking.

The basic rules of discussion as a technique of "Critical Thinking" are revealed in the article; the basic rules of planning a discussion are explained, and several options for the development of educational topics based on discussion are listed.

Special attention is paid to the disclosure of requirements for the personality of the teacher who uses the technology of "Critical Thinking", its functions in the process of organizing educational interaction with students, disclosing techniques to motivate students to obtain the necessary knowledge in the process of working with information. The leading directions of the organization of interaction with students in order to promote the formation of the critical thinking foundations as a basis for personal self-improvement are presented.

Key words: *critical thinking, parameters of critical thinking; brainstorm, extended lecture, discussion, actualization, reflection, senkans, preschool education specialists self-development, personal self-improvement.*

УДК 374.091.31-059.2:62/69

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.46>

Шевченко О. А.

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ
В ГУРТКАХ ПОЧАТКОВОГО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У дослідженні висвітлено три основні цільові аспекти розвитку початкового технічного профілю, серед яких – соціальний, психологічний, дидактичний.

Тема розвитку сучасного змісту для початкового технічного напрямку позашкільної освіти потребує системного вивчення підходів до розвитку окремих напрямів позашкільної освіти, зокрема підходів, орієнтованих на особистість.

Проаналізовано поняття "компетентність". Сутність цього терміна передає здатність використовувати набуті знання, уміння та навички в життєвих ситуаціях. Особистісно-орієнтований підхід сформувався під час переходу від авторитарної освіти до радянської доби й передбачив оновлення освітньої парадигми, шукаючи онтологічні, ціннісні та методологічні основи освіти.

Установлено, що особливими характеристиками особистісно-орієнтованого підходу до проектування навчального процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, умови для самореалізації особистості, активізація самосвідомості особистості, розвиток зовнішніх і внутрішніх причин навчання учнів, задоволеність вирішенням навчальних завдань у співпраці з іншими дисциплінами; умови для самовідновлення, самооцінки та саморегуляції діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Зміст гуртків технічного профілю на початковому ступені орієнтований на школярів початкових класів. Для правильного впровадження діяльничого підходу в навчальний процес варто враховувати такі принципи: організована діяльність вихованця повинна надавати простір для їх негайного розвитку; засвоєння вихованцем знань має бути результатом творчих пошуків дитини під керівництвом педагога; завданням педагога є сформулювати питання, відповіді на які необхідно знайти в спільній діяльності, зовнішня мотивація знань вихованців змінюється внутрішньою мотивацією та активними стимулами до постановки навчальних цілей, учень є суб'єктом навчального процесу в гуртку.

Уточнено, що культурологічний підхід до формування змісту освіти ґрунтується на використанні комплексу методологічних прийомів, що забезпечують аналіз соціально-психологічних факторів освіти з точки зору культурологічних концепцій, що формують системи: культуру, культурні моделі, норми й цінності, спосіб життя, діяльність і культурні інтереси.

Запропоновано принципи-критерії сучасного утримання гуртків з початкового технічного профілю: гнучкість змісту відповідно до потреб учнів; вивчення змісту навчання на основі компетентності в майбутньому; орієнтація змісту освіти на функціональне використання набутих знань; зміст освіти повинен орієнтуватися на формування особистісних і культурних цінностей і ціннісно-сміслових орієнтацій вихованця.

Ключові слова: сучасні підходи, гурток, початковий технічний профіль, заклад позашкільної освіти.

Необхідність визначення сучасного змісту для гуртків початкового технічного профілю, які є частиною науково-технічного напрямку позашкільної освіти, пов'язана з поступовим переходом суспільства до інтелектуально-творчої діяльності в сучасному світі. Тобто нинішні темпи розвитку науки, техніки й технологій вимагають для молодого покоління абсолютно нових компетенцій у багатьох сферах. Уже зараз значна кількість спеціальностей у різних галузях потребує більше знань і навичок, ніж навчання в певній сфері. Тому навчання вихованців у гуртках початкового технічного профілю має бути спрямовано на розвиток їхньої компетентності у сфері науково-технічної творчості та підготовку до профільної освіти.

Мета статті – висвітлити три основні цільові аспекти розвитку початкового технічного профілю, серед яких – соціальний, психологічний, дидактичний; проаналізувати поняття “компетентність”.

Важливим чинником модернізації змісту освіти є технологічно-інтенсивна еволюція, що призводить до того, що дуже скоро найпопулярнішими й перспективнішими професіоналами на планеті стануть програмісти, ІТ-спеціалісти, інженери, високотехнологічні фахівці тощо. Це професії, які навіть важко уявити, усе буде пов'язано з новітніми технологіями та високотехнологічним виробництвом.

Варто зазначити, що підготовка вихованців до продовження освіти й майбутньої професійної діяльності визначає оволодіння ними в процесі навчання низкою важливих характеристик: аналітичним, творчим і системним мисленням, міжгалузевим спілкуванням, мовними навичками та культурними традиціями в багатозадачності й динамічності, уміння ефективно працювати в команді, знання інформації та спілкування.

Водночас аналіз теоретичних напрацювань щодо впровадження ефективного освітнього процесу в сучасних умовах дав нам змогу виділити три основні цільові аспекти розвитку змісту програм початкового технічного профілю:

– соціальний – мета організації групової роботи над початковим технічним профілем – це навмисний вплив на формування творчого й інтелектуального потенціалу кожної дитини та прагнення повною мірою використовувати індивідуальні здібності кожного вихованця (Н. Бібік, Г. Васьківська, О. Ляшенко, І. Осмоловська, О. Савченко, Н. Шиян та ін.).

– психологічний – мета організації навчання в гуртках орієнтована на забезпечення сприятливих умов для переходу до суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі «вихованець-педагог», яка ґрунтується на спільній виробничій діяльності педагога та вихованця, забезпечуючи саморозвиток (І. Бех, Л. Виготський, М. Гузик, Л. Занков, В. Огнев'юк та ін.).

– дидактичний – мета навчального процесу в гуртку полягає у створенні необхідних умов для виявлення здібностей та інтересів вихованців і їхнього розвитку шляхом реалізації набору методів, форм і засобів навчання, які відбираються з урахуванням індивідуальних потреб і здібностей вихованців. Найважливішим засобом досягнення цієї мети є надання вихованцям можливості вибору (Н. Буринська, В. Буряк, С. Гончаренко, В. Кизенко, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Ярошенко та ін.).

Водночас питання розвитку сучасного змісту для початкового технічного напрямку позашкільної освіти потребує системного вивчення підходів до розвитку окремих сфер позашкільної освіти, зокрема підходів, орієнтованих на особистість, компетентність, діяльність, культуру та рефлексію. Учені відзначають, що положення й принципи цих підходів не суперечать один одному, але дають змогу максимально чітко представити фактори, необхідні для вирішення нашої проблеми.

Зауважимо, що термін “підхід” використовується для позначення “відправних тез”, що вказує на певну універсальну ідею, яка узагальнює сутність предмета. Науковий підхід виявляє ключове методологічне значення, яке відображає “проблеми належності суб'єкта до певної онтологічної сукупності явищ”. Сукупність явищ і наукової специфіки, яка описується в “термінах теоретичної побудови, є предметом дослідження з визначенням предмета ізольованого аналітичного дослідження. Визначення підходу відкривається в цьому випадку як виявлення системних зв'язків між поняттями, що належать до обраної парадигми” [2, с. 75].

Варто зазначити, що особистісно-орієнтований підхід на початку ХХІ століття стає фундаментальним у вітчизняній освіті, а педагогічна наука намагається сформувати парадигму особистісно-орієнтованої

освіти. До дослідників підходу можемо віднести таких науковців, як С. Подмазін, І. Бех, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, А. Фасоля та ін.

М. Пришак зазначає, що особистісно-орієнтований підхід сформований у період переходу від авторитарної освіти до радянської доби та забезпечив оновлення освітньої парадигми, шукаючи онтологічні, ціннісні й методологічні основи освіти. Не дивно, що категорія “особистісно орієнтована освіта” значною мірою притаманна освітньому простору пострадянських держав. На противагу цьому, у європейській педагогіці ідеї особистісно орієнтованої педагогіки розвиваються не окремо, а в межах гуманістичної парадигми освіти [10, с. 126–127].

Л. Качалова виділила такі специфічні характеристики особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу: суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників освітнього процесу; забезпечення умов для самореалізації особистості; активізацію самопізнання особистості; забезпечення розвитку зовнішніх і внутрішніх причин навчання учнів; задоволеність процесом вирішення навчальних завдань у співпраці з іншими дисциплінами; створення умов для самовідновлення, самооцінки та саморегуляції власної діяльності всіх учасників освітнього процесу; учитель виступає в ролі наставника та фасилітатора [8, с. 65].

Після впровадження особистісно-орієнтованого підходу має відбутися розвиток у дітей мотивації до самореалізації, орієнтація на збагачення й завершення знань, усвідомлення особистої потреби оволодіти набором знань для подальшого життя, максимальний розвиток особистості дитини (навички та інтереси).

Н. Кузьменко, критикуючи особистісно-орієнтований освітній підхід, зазначає, що принципи цього підходу до “створення власної професійної ідеології (і життя) не випадково ґрунтуються на положеннях, які не можуть гармоніювати із зовнішнім світом або із самим собою. І ця угода має бути вигідною як для людини, так і для суспільства, з яким вони взаємодіють” [9, с. 5].

Таким чином, основа для забезпечення особистісно орієнтованого підходу до визначення змісту гурткової роботи для вихованців у початковому технічному профілі передбачає створення її основних і варіативних складників, навчання когнітивного середовища розвитку для виявлення навичок і суб’єктивних потреб кожного вихованця, а також співпраця та діалог між суб’єктами освітнього процесу.

У сучасних умовах значний вплив на формування парадигми розвитку освіти має підхід до навичок, орієнтація яких є одним зі шляхів реформування змісту позашкільної освіти й освітніх технологій і відповідає сучасним вимогам інтеграції у світову освіту. Зокрема, новий Закон України “Про освіту” (2017) визначає головну роль у навчальному процесі всіх здобувачів за компетентнісним підходом [13].

Проблеми впровадження в освітній процес компетентнісного підходу досліджувалися такими вітчизняними вченими, як І. Бех, Л. Буркова, О. Овчарук, Л. Хоружа та ін.

О. Глузман пропонує таке визначення поняття “компетентність” – здатність застосовувати отримані знання та навички, виконувати певну діяльність, виконувати завдання чи роботу, успішно задовольняти індивідуальні й суспільні потреби [6, с. 52].

Національна рамка кваліфікацій використовує таке формулювання терміна “компетентність” – “здатність особи виконувати певний вид діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особисті якості” [14] (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2011). У Законі України “Про освіту” [13] (Закон України “Про освіту”, 2021) компетентність визначається як “динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, точок зору, цінностей, інших особистісних якостей, що характеризують здатність людини успішно соціалізуватись для подальшої навчальної діяльності”.

Різні вживання терміна “компетентність” у науковому контексті частково суперечать один одному. Але, незважаючи на повне розмаїття поглядів на сутність цього терміна, більшість визначень підкреслює “здатність застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, уміння, навички тощо”. Компетентнісний підхід в освіті є центром освітнього процесу формування та розвитку особистісних компетентностей [10, с. 126–127].

На думку І. Беґа, компетентнісний підхід покликаний забезпечити перетворення учня із суб’єкта навчання на суб’єкт практичної діяльності й навмисне перетворення дійсності [1, с. 5–7].

На думку В. Могилевської, практичну реалізацію компетентнісного підходу в процесі позашкільної освіти варто здійснювати у двох напрямках: оновлення змісту освіти й розробка методик навчальної діяльності. Зміст гурткової роботи відображено в навчальній програмі, кінцева мета якої має включати духовний та інтелектуальний багаж вихованця, цінності, культурну спрямованість. Цілі навчальної програми повинні розкривати шляхи розвитку ключових компетентностей для досягнення мети [8, с. 266–274].

Підхід діяльності, на думку Т. Молнар, – це “організація навчального процесу, у якій основна увага приділяється активній, різноманітній, продуктивній, навчально-пізнавальній діяльності вихованців. Вона включає навчання для отримання необхідної інформації, виявлення проблем, пошуку шляхів їх раціонального вирішення, вміння практично мислити, застосування набутих знань для вирішення нових проблем” [9, с. 76–79].

Згідно з аналізом історико-педагогічних джерел, поняття “підхід до діяльності” в педагогіці, філософії та психології з’явилося пізніше в працях провідних науковців. Так, Я. Коменський у XVII ст. помітив, що дитина звикає до діяльності через діяльність. Згодом К. Ушинський розглядає діяльність як основу навчально-тренувальної діяльності, що ґрунтується на ключових законах психічних процесів дитини, згідно з якими прагнення здобувачів до діяльності закладено в природі дитини [11, с. 253–255].

Діяльнісний підхід до формування змісту освіти в гуртках початкового технічного профілю визначає специфіку організації навчально-пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Цей підхід ґрунтується на позиції, що психіка людини нероздільна від своєї діяльності й зумовлена саме нею. За такого підходу діяльність розглядається як запланована діяльність людини в процесі взаємодії із зовнішнім світом, яка залучає дитину до вирішення життєво-важливих завдань. Завдання педагога, згідно з підходом діяльності, полягає у використанні ефективних технологій навчання, які відбираються відповідно до визначених цілей і прогнозованих результатів [7].

Оскільки зміст гуртків початкового технічного профілю орієнтований на учнів молодшого шкільного віку, упровадження діяльнісного підходу в навчальний процес передбачає врахування низки істотних психолого-педагогічних принципів:

- основою навчальної діяльності в кабінетах гуртка має бути спеціально організована діяльність вихованця, яка повинна забезпечити простір для його найближчого розвитку;
- засвоєння вихованцем знань має бути результатом творчих пошуків дитини під керівництвом педагога;
- завдання педагога – давати не готові відповіді, а питання, відповіді на які необхідно знайти в спільній діяльності;
- зовнішня мотивація знань вихованців змінюється внутрішньою мотивацією та активними стимулами для постановки навчальних цілей, пошуку шляхів і методів самонавчання;
- учень з'являється як суб'єкт навчально-виховного процесу в гуртку.

Метою розвитку особистості дитини є не сухе засвоєння знань, а розвиток практичних навичок, розвиток уміння здобувати знання як ключову компетентність, що забезпечує розвиток усіх інших [9, с. 76–79].

Культурологічний підхід важливий на цьому етапі розвитку освіти в умовах комп'ютеризації публічного простору.

Культурологічний підхід до формування змісту освіти ґрунтується на використанні набору методологічних прийомів, які забезпечують аналіз соціально-психологічних факторів освіти з точки зору культурологічних концепцій, що формують системи: культуру, культурні моделі, норми та цінності, спосіб життя, діяльність і культурні інтереси.

Тобто формування змісту й методів навчання визначається системою знань на певному соціокультурному тлі з урахуванням культурних закономірностей розвитку людства та суспільства, функціональних відносин і відносин [11, с. 253–255].

Учені стверджують, що в сучасних умовах розвитку освіти рефлексивний підхід важливий для активізації механізмів розвитку особистості в результаті їхньої навчальної діяльності, бачення учнів як суб'єкта освіти й суб'єкта власного життя. Усвідомлення саморозвитку дітей як важливого завдання підвищує внутрішню мотивацію навчального процесу, формуючи вміння розрізняти поточні та майбутні цілі в саморозвитку [12].

Застосування рефлексивного підходу в процесі формування змісту гурткової роботи початкового технічного профілю має забезпечити перетворення змісту освіти на засіб розвитку здатності до свідомого навчання в процесі розвитку, що створить сприятливі умови для творчого навички. У процесі формування змісту освіти в гуртку педагог повинен передбачити різні шляхи досягнення освітньої мети, вибір якої залежить від вихованця, формуючи самостійність та оригінальність, самовизначення, самоаналіз і відповідальність за особистий вибір.

Виходячи з представлених підходів, ми пропонуємо виділити принципи-критерії сучасного утримання гуртків з початкового технічного профілю:

- гнучкість змісту відповідно до особистих потреб, запитів і здібностей вихованців;
- вивчення змісту навчання на основі компетентності в майбутньому;
- орієнтація змісту освіти на функціональне використання набутих знань (практичний напрям знань, їх практична й особистісна значимість); фундаментальний характер знань і навичок – відбір змісту освіти повинен урахувати можливість здобуття нових знань на основі раніше набутих знань;
- актуальність знань – зміст освіти повинен відповідати вимогам суспільства та відображати сучасні реалії;
- діяльність вихованців – зміст навчання повинен включати активну діяльність дитини в процесі вирішення життєво важливих завдань;
- зміст освіти має бути орієнтований на формування особистісних і культурних цінностей і ціннісно-смыслових орієнтацій вихованців.

Висновки. Ураховуючи вищезазначені критерії формування сучасного змісту гурткової роботи з початкового технічного профілю та зміни традиційної творчо-технічної діяльності, ми бачимо необхідність відповідних змін у системі позашкільної освіти, зміст якої повинен відображати сучасні вимоги й індивідуальні потреби у державі та світі.

Таким чином, сучасний ринок праці вимагає радикального перегляду навчальних програм у початковому технічному профілі, який відіграє важливу роль у підготовці дітей молодшого шкільного віку до нових ролей у суспільстві, оволодінні ними технологіями та навичками, які можуть задовольнити їхні потреби в суспільстві.

Використана література:

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.
2. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 72–79.
3. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 51–60.
4. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
5. Качалова Л. П., Качалов Д. В., Качалов А. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности : пособие к спецкурсу. Шадринск : Шадринский дом печати, 2007. 82 с. С. 65.
6. Кузьменко Н. Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія "Педагогіка"*. 2016. Вип. 4.
7. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця : Нова книга, 2002.
8. Могилевська В. М. Дидактичні засади освітньої діяльності закладів позашкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 266–274.
9. Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2016. № 1 (132). С. 76–79.
10. Прищак М. Д. Порівняльний аналіз особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів в освіті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 6. С. 124–133.
11. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / пер. з рос. ; ред. кол. : В. М. Столетов (голова) та ін. Київ : Рад. школа, 1983. С. 253–255.
12. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект : колективна монографія / авт. кол. : Г. О. Васківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та інші ; за наук. ред. докт. пед. наук Г. О. Васківської. Київ : КОНВІ ПРІНТ 2018. 260 с.
13. Про освіту : Закон України від 23.04.2021 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244824068>.

References:

1. Bekh I. D. (2009) Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnysnoho pidkhodu u pedahohitsi [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy]. *Education and culture* № 1–2 (17–18). s. 5–7 [in Ukrainian].
2. Velytchenko L. K. (2009) Metodolohichna sutnist katehorii pidkhodu v naukovomu doslidzhenni. [Methodological essence of the category of approach in scientific research.] *Psychology and pedagogy* № 2, s. 72–79, s. 75 [in Ukrainian].
3. Hluzman O. V. (2009) Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspihku osobystosti [Basic competencies: the essence and significance in the life success of the individual]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovi-kompetentnosti-sutnist-ta-znachennya-u-zhyttievomu-uspihu-osobystosti/viewer> (data zvernennia: 26.09.2021) [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk O. A. (2012) Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid. [Professional pedagogical education: a personality-oriented approach]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka 436 s. [in Ukrainian].
5. Kachalova L. P., Kachalov D. V., Kachalov A. V. (2007) Lichnostno-orientirovannyiy podhod v obrazovanii: pedagogika lichnosti [Personality-oriented approach in education: personality pedagogy] Special course manual; Shadrinsk: Izd-vo "Shadrinskiy dom pečhati". 82 s., s. 65 [in Russian].
6. Kuzmenko N. Osobystisno oriientovanyi pidkhid v suchasnomu navchalno-vykhovnomu protsesi VNZ. [Personality-oriented approach in the modern educational process of higher education] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohika*. 2016. Vyp. 4. URL: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik_4_2016_pdn.pdf (data zvernennia: 20.09.2021) [in Ukrainian].
7. Levchenko T. (2002) Rozvytok osvity ta osobystosti v ryznykh pedahohichnykh systemakh. [Development of education and personality in different pedagogical systems] *Vynnytsia: Nova knyha*. s. 510 [in Ukrainian].
8. Mohilevska V. M. (2017) Dydaktychni zasady osvitnoi diialnosti zakladiv pozashkilnoi osvity. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. [Didactic principles of educational activity of out-of-school education institutions. Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools] *Vyp. 56–57 (109–110)*. S. 266–274. s. 510 [in Ukrainian].
9. Molnar T. (2016) Diialnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovii shkoli. [Activity approach to the organization of the educational process in primary school] *Youth and the market* № 1 (132). S. 76–79 [in Ukrainian].
10. Pryshchak M. D. (2018) Porivnialnyi analiz osobystisno oriientovanoho, kompetentnysnoho ta komunikatyvnoho pidkhodiv v osviti. [Comparative analysis of personality-oriented, competence-based and communicative approaches in education.] *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. № 6. S. 124–133, S. 126–127 [in Ukrainian].
11. Ushynskiy K. D. (1983) Vybrani pedahohichni tvory: v 2-kh t. / K. D. Ushynskiy [Selected pedagogical works: in 2 volumes KD Ushinsky]; per. z ros. / red kol.: V.M. Stolietov (holova) [ta in.]. K.: Rad. Shkola. S. 253–255 [in Ukrainian].
12. Formuvannia zmistu profilnoho navchannia: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Formation of the content of profile education: theoretical and methodological aspect]: kol. monohrafiia / [avt. kol.: H. O. Vaskivska, V. I. Kyzenko, S. V. Kosianchuk, O. V. Baranovska, ta inshi.]; za nauk. red. d-ra ped. nauk H. O. Vaskivskoi. – Kyiv, KONVI PRINT. – 260 s. [in Ukrainian].
13. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"] № 2145-VIII. Redaktsiia vid 23.04.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 15.09.2021) [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [On approval of the National Qualifications Framework. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] № 1341 vid 23.11.2011. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244824068>.

Shevchenko O. A. Modern approaches to the modernization of the content of education in the circles of the initial technical profile

The study highlights three main target aspects of the development of the initial technical profile, including: social, psychological, didactic.

The topic of modern content development for the initial technical direction of preschool education requires systematic study of approaches to the development of certain areas of preschool education, in particular, approaches focused on personality.

The concept of "competence" is analyzed. The essence of this term conveys the ability to use the acquired knowledge, skills and skills in life situations. A personality-oriented approach was formed during the transition from authoritarian education to the Soviet era and provided for the renewal of the educational paradigm, looking for ontological, value and methodological foundations of education.

It is established that special characteristics of personality-oriented approach to designing of educational process are: subject-subject interaction of participants of educational process, created conditions for self-realization of personality, activation of self-consciousness of personality, development of external and internal reasons of learning of students, satisfaction with solution of educational tasks in cooperation with other disciplines; create conditions for self-renewal, self-esteem and self-regulation of the activities of all participants in the educational process.

The content of technical profile circles at the initial level is focused on primary school students. To properly carry out an active approach to the educational process, the following principles should be taken into account: organized activities of the student should provide space for their immediate development; learning knowledge should be the result of a child's creative quest under the guidance of a teacher; the task of the teacher is to formulate questions that need to be answered in common activities, the external motivation of the students knowledge is changed by internal motivation and active incentives for setting educational goals, the student is the subject of the educational process in the circle.

It is clarified that the cultural approach to the formation of the content of education is based on the use of a complex of methodological techniques that provide an analysis of social and psychological factors of education from the point of view of cultural concepts that form systems: culture, cultural models, norms and values, lifestyle, activities and cultural interests.

The principles-criteria of modern retention of circles from the initial technical profile were proposed: flexibility of content according to the needs of students; study of learning content based on competence in the future; orientation of the content of education to the functional use of acquired knowledge; the content of education should focus on the formation of personal and cultural values and value-meaning orientations of the student.

Key words: modern approaches, circle, initial technical profile, after-school education institution.

УДК 784:378.147.016(477.82)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.47>

Штихалюк В. І., Павлюк Н. М., Калашнюк В. М.

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ М. МИКИШІ

Розглянуто основні засади вокальної методики М. Микиші. Визначено сутність понять "резонатор", "тембр", "резонансовий пункт", "атака звуку", "цілеспрямований співацький звук", "вокально-художній звук".

Резонатор трактується авторами як система, здатна здійснювати коливання максимальної амплітуди (резонувати) під впливом зовнішньої сили певної частини її форми. До резонаторів належить порожнина рота і носа, гайморові та лобні порожнини, а також грудна клітка. Зазначено, що від уміння використовувати резонатори в процесі співу цілком залежить тембр голосу, тобто відтінок забарвлення, характер, за яким відрізняються звуки однієї висоти від звуків іншої й завдяки якому звучання одного інструмента чи голосу відрізняється від звучання іншого.

Підкреслено роль співацької позиції у формуванні голосового апарату як місця, точки психофізичного відчуття оптимального резонансу. Олександр Мишуга називав її резонансовим пунктом, завдяки якому гучність голосу може максимально посилитися й набрати потрібного забарвлення завдяки резонуванню всіх твердих і м'яких резонаторів голосового апарату.

Зосереджено увагу на понятті атаки звуку, її видів та особливостей застосування певного виду атаки у вокально-технічній роботі вокаліста.

Зазначено, що деякі педагоги-вокалісти практикують так звану чутливу атаку звуку. Але такий вид атаки викликає дистонацію – підвищення звуку голосу. Найдоцільнішим є цілеспрямований співацький звук. Автори розуміють його як активний, спрямований до співацької позиції – резонансовий звук, коли торкання повітряно-звукового струменя, "укол" голосної чи приголосної робиться стакатовано, без в'їждження.

В основі вокально-художнього звука, а отже, і співу лежать вокальні голосні А, Е, І, О, У, И й носові О^н, Е^н французької вимови, які сприяють виробленню техніки звучання носозубного резонансу (маски). Вокальна азбука поділяється на голосні, складні голосні, півголосні й приголосні (вокальні голосні А, Е, І, О, У, И (О^н і Е^н); складні голосні І+А=Я, І+У=Ю, І+І=Ї; півголосні Г, Ж, З, М, Н і Х).

Зосереджено увагу на вимові приголосних у сполученнях із голосними. Вимова всіх приголосних має бути чіткою, ясною, виразною, бо від неправильності або нечіткості їх звучання в процесі співу втрачають свої якості насамперед дикція, слово та зміст виконуваного твору. У результаті дослідження проаналізовано й визначено формулу правильно-художнього звучання кожної вокальної голосної та приголосної.

Ключові слова: резонатор, резонансовий пункт, тембр, атака звуку, цілеспрямований співацький звук.

Сьогодні проблема вокально-технічної підготовки майбутніх фахівців є однією із центральних у галузі музичної освіти. Від того, наскільки грамотними, обізнаними та практично підготовленими будуть студенти-вокалісти, залежить успіх їхньої майбутньої професійної та педагогічної діяльності. На жаль, не всі студенти володіють навичками правильного дихання, умінням формувати голосні та приголосні при співі, не до кінця розуміють сутності понять “дихання”, “резонатори”, “резонансовий пункт”, “тембр”, “атака звука” тощо. Саме тому вважаємо представлену проблему актуальною.

Основні принципи вокальної методики Михайла Микиші висвітлено в його праці “Практичні основи вокального мистецтва” [4]. Автор уміло сполучає практичні питання вокалу з теоретичними засадами. Його ідеї вивчали та втілювали у вокально-педагогічній роботі його учні: З. Гайдай, М. Стефанович, Н. Чубенко й інші.

Однак у вищих закладах освіти серед студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва мало хто знайомий із його методикою викладання та навчання співу.

З огляду на це, **мета статті** полягає в тому, щоб проаналізувати основні засади вокальної методики М. Микиші; вивести формулу правильного художнього звучання кожного вокального голосного та приголосного, що допоможе студенту у вирішенні низки вокально-технічних завдань.

Варто розпочати з того, що звук з точки зору фізики – це своєрідний вид руху. Для співаків звук – це насамперед емоційно-художнє явище, яке кожен слухач сприймає індивідуально.

У праці М. Микиші “Практичні основи вокального мистецтва” зазначено, що якість звуку вокаліста залежить від низки чинників. Насамперед мова йде про резонатори.

Резонатор (від лат. *resono* – звучу у відповідь, відгукуюсь) – це система, здатна здійснювати коливання максимальної амплітуди (резонувати) при дії зовнішньої сили певної частини і форми. До резонаторів належить порожнина рота і носа, гайморові та лобні порожнини, а також грудна клітка. Вони посилюють звучання голосу, надають йому певного забарвлення, тембру.

Наявність верхніх резонаторів голосового апарату співака (лицьові, зубні, носові ходи, а також рот, зів і глотка) називають надзв’язковим, а нижні – підзв’язковим простором. Постійні резонатори (дека, маска) ніколи не змінюються. Змінні, навпаки, безперервно міняються.

Від уміння використовувати резонатори в процесі співу цілком залежить не лише повнота, сила, а й краса людського голосу, його тембр. *Тембр* (від франц. *timbre*) – це відтінок забарвлення, характер, за яким відрізняються звуки однієї висоти від звуків іншої й завдяки якому звучання одного інструмента чи голосу відрізняється від звучання іншого. Тембр залежить від форми коливань звука й визначається кількістю та відносною силою, якістю обертонів, які супроводжують основний звук.

Вплив *обертонів*, або, як їх ще називають, додаткових тонів, на основний звук – тон – є надзвичайно важливим, бо саме вони надають звукові особливого забарвлення, повноти, “соковитості” й сили. Залежно від змісту виконуваного твору співак певною мірою може свідомо змінювати тембр власного голосу.

Підкреслимо організуюче значення співацької позиції у формуванні голосового апарату як місця, точки психофізичного відчуття оптимального резонансу. Олександр Мишуга називав її резонансовим пунктом. Резонансовий пункт, на його думку, розташований у щілині між верхніми центральними зубами на рівні їх коренів.

Резонансовий пункт – це місце, точка психофізіологічного відчуття упору вокально-дихальної енергії під час співу, завдяки якому гучність голосу може максимально посилитися й набрати потрібного забарвлення завдяки резонуванню всіх твердих і м’яких резонаторів голосового апарату. Це точка психофізіологічного відчуття художнього звучання голосу й вимови слів під час співу чи розмови.

У процесі занять із постановки голосу Олександр Мишуга підкреслював, що сила і краса звуку залежать не від інтенсивності напору дихальної енергії на голосові зв’язки, а від правильності співацької позиції, тобто від правильності упору вокально-дихальної енергії в резонансовий пункт, не сили як такої, що неминує веде до формування звуку, а узгодження дій усіх звукоутворювальних чинників.

Розвивати голос необхідно на невеликому звуці, на звуці дотику. Сила звучання голосу з’явиться сама собою, коли співак досконало оволодіє технікою спрямування й упору звука в співацькій позиції – резонансовим пунктом.

Звучання голосу в резонансовому пункті з максимальним використанням усіх резонаторів голосового апарату завжди буде стійким і приємним для слуху, головне, сильним, дзвінким, соковитим і політним. Навіть при співі *piuissimo* звук буде чутний у найвіддаленіших кутках найбільшого концертного залу чи театру.

За твердженням педагога В. Мишуги, якість звучання голосу залежить від правильного застосування певної атаки звука. *Атака* (від франц. *attaque* – навальний напад) – це перехід голосового апарату від дихального стану до співацького, технічний прийом, що характеризує активний початок звучання голосу під час співу. Атака співацького звука залежно від характеру змикання голосових зв’язок поділяється на придихову, м’яку і тверду.

Придихова атака – це атака, коли змикання голосових зв’язок відбувається трохи пізніше від початку видихання, при цьому явно чується спершу шум видиху, а потім уже поява співацького голосу (*aspirato*).

М’яка атака – це природне м’яке змикання голосових зв’язок, яке відповідає початковій руху струменя видихуваного повітря.

Тверда атака – це грубе щільне змикання голосових зв'язок, яке відбувається раніше за видих. Дихання ніби проривається крізь замкнену голосову щілину. Тверда атака має два різновиди: *coup de glotte* (удар голосової щілини), *coup de larynx* (гортанний удар, удар глотки) ще більш грубий, аніж перший. Крім цих різновидів атаки звуку, існує ще “в’їждження” у звук, коли голос немовби ковзає від одного звука до іншого, як при портаменто. Цей вид атаки виховує в співака так званий лінивий, байдужий спів, позбавлений творчого тону емоційної виразності. Такий спів сприяє детонації – заниженню звуку.

Деякі педагоги-вокалісти практикують так звану чутливу атаку звуку, коли співак сформованим стихійним ударом (напором) повітря на голосові зв'язки намагається виявити драматизм переживань і силу своїх пристрастей. Такий спів справляє на слухачів неприємне враження крику. Чутлива атака викликає дистонацію – підвищення звуку голосу. Ці види атак і в’їждження у звук погано впливають на розвиток співацького голосу. Найдоцільнішим є цілеспрямований співацький звук.

Цілеспрямований співацький звук – це активний, спрямований до співацької позиції резонансового пункту, коли торкання повітряно-звукового струменя, “укол” голосної чи приголосної робиться стакатовано, без в’їждження.

Для відтворення цілеспрямованого співацького звуку необхідно шляхом стакатованого діафрагматичного відгуку вимовити голосну з відчуттям точки опори нижньої частини преса і спрямувати його в резонансний пункт.

Що менша й точніша буде точка опори повітряно-звукового струменя в резонансний пункт (а відчуття її може бути доведено до уколу шпильки), то досконаліше, вільніше звучатиме голос. Саме тут, у резонансовому пункті, відбувається ніби стискання двох точок: точки умовної вершини голосового струменя й резонансової точки, завдяки чому створюються найсприятливіші умови для резонування всіх резонаторів голосового апарату.

Найтонший у художньому розумінні цілеспрямований співацький звук (звук “високої техніки”) – це звук, що його Олександр Мишуга назвав “дотиком”. Спів дотиком дуже сприятливо впливає на розвиток і постановку голосу.

Дотик – це вокально-технічний прийом тонкого й ніжного (стакатованого) торкання голосового струменя до резонансового пункту. Під час співу дотиком витрачається найменша кількість повітря, сили й енергії. Такий спів рекомендуємо на всіх стадіях навчання як основну вправу для розспівування, розігрівання голосового апарату, а також при лікуванні співака “звуком” у разі почервоніння, потовщення, перевтоми чи змикання голосових зв'язок. Як профілактичний метод, він сприятливо діє не лише на зв'язки, а й на психіку співака та дає велику насолоду завдяки природності, невимушеності й легкості звучання голосу.

При вмілому користуванні цілеспрямованим співацьким звуком і резонансним пунктом голос співака за будь-яких обставин звучатиме вільно. Стриманим називаємо цей прийом тому, що він має певний запас вокально-дихальної енергії, сили, динаміки, тембрових барв і в будь-який момент може бути посилений, профільований без зміни характеру, тембру, без натиску й формування. Це не лише змінює й розвиває голос, його силу й красу, а й надає йому рухливості, багатства звукових відтінків.

Співати на повний голос, тобто на звуці без наявності вокального запасу, дуже шкідливо, особливо в той небезпечний період, коли студент не засвоїв навіть елементарних основ співу та схильний до форсування.

Вокально-художній звук вимагає координованої та злагодженої роботи всього голосового апарату співака. Художність залежить не тільки від дотримання законів вокальної акустики, а й від техніки виконавця.

В основі вокально-художнього звуку, а отже, і співу лежать вокальні голосні А, Е, І, О, У, Й й носові О^н, Е^н французької вимови, які сприяють виробленню техніки звучання носозубного резонансу (маски). Отже, вокально-художній звук – це звучання правильно сформованих вокальних голосних і їх сполучень із приголосними, тобто результат правильно продовженої мови. Оскільки це так, то під час співу треба вимовляти, співати не звук сам по собі, а вокальний голосний. Звук, голосний і слово в процесі художнього співу взаємозв'язані, невіддільні одне від одного.

Вокальна азбука поділяється на голосні, складні голосні, півголосні й приголосні.

Вокальні голосні: А, Е, І, О, У, Й (О^н і Е^н).

Складні голосні: І+А=Я, І+У=Ю, І+І=Ї.

Півголосні: Г, Ж, З, М, Н і Х.

Тобто кожний голосний вокальної азбуки має своє індивідуальне звучання й індивідуальну форму рухомих резонаторів. Процес вокально-технічної каліграфічної вимови кожного голосного виконується на обертовому диханні й у резонансовому пункті.

Голосні вокальної азбуки поділяються (у вокальному розумінні) на відкриті (А, Е), піввідкриті (І, Й, О), закриті (У) і додаткові резонаторно-носові, тобто голосні «прикритого тону» – О^н і Е^н французької вимови. Але цей поділ варто розглядати як методологічний прийом, потрібний лише в процесі постановки голосу і співування голосних.

Щодо вокально-художнього відтворення голосних, то голосний “А” найважчий для співу. Але він найбільш сприяє виробленню правильної техніки розкриття рота й горла. Щоб вимовити голосний “А” художньо, треба уявити, що ви співаєте “О”, але співати чітко “А”. Тоді рухомі резонатори голосового апарату мимоволі наберуть такої форми, яку вони б мали при вимові голосного “О”, тож утворять резонаторну форму, необхідну для художнього звучання голосного “А”.

У процесі співу голосного “Е” необхідно уявити, що ви ніби вимовляєте голосний “И” або “Е” на крайніх верхніх нотах.

Щодо художності звучання носових O^n та E^n французької вимови, то для співу голосного O^n рухомим резонатором голосового апарату необхідно частково надати форми голосному, наближуючи до голосного «У», а для E^n – форми, наближеної для голосного И.

Спробуємо зробити аналіз і вивести формулу художнього звучання кожного вокального голосного при постійному включенні носозубного резонансу (маски), що сприяє вихованню вокально-художнього звука та впливає на постановку голосу в цілому.

Формула вокально-художнього звучання голосного «А» в усіх регістрах по всьому діапазону:

$$A = a+o+ (o + y) + an = A^n;$$

$$E = e+i+ (и + і) + en = E^n;$$

$$I = i+i+ (и + e) + in = I^n;$$

$$O = o+a+ (a + y) + on = O^n;$$

$$Y = y+o+ (o + a) + un = Y^n;$$

$$И = и+i+ (і + e) + ин = И^n.$$

Формула вокального-художнього звучання носового голосного O^n . У процесі співу носового вокального голосного “О” французької вимови за участі носозубного резонансу (маски) в нижньому та середньому регістрах голосу співака має бути такий:

$$O = on + a + (a + y) + on = O^n;$$

$$E = en + і + (і + и) + en = E^n.$$

У процесі співу суворо стежити, щоб кожен звук, кожен голосний, склад, слово звучали в одному й тому ж місці (резонансовому пункті), незалежно від того, на якій ноті їх співають або вимовляють. Тоді голос буде завжди відзначатися рівністю, однохарактерністю, однорідністю, одноякісністю звучання, тональністю, а також хорошим тембровим забарвленням і дикцією, тобто такий спів буде художнім.

Півголосні ж, з, с, м, н, х, г важчі при вимові, ніж голосні, а саме звучання голосу значно слабшає, але вони сприяють виробленню хорошої дикції, розвивають і змінюють весь голосовий апарат.

Напівголосні М та Н можна виконувати закритим ротом на *portando*. Це змінює відчуття звучання носозубного резонансу, виробляє якість і чіткість звучання голосу й дикції.

Як відомо, приголосні виконуються в сполученнях із голосними. Вимова всіх приголосних має бути чіткою, ясною, виразною, бо від неправильності або нечіткості їх звучання в процесі співу втрачають свої якості насамперед дикція, слово, зміст виконуваного твору. Приголосні Д, Ш, Р, С, допомагають виробляти і зміцнювати наближену позицію співацького звука. Приголосні Б, П, В, Ф сприяють формуванню чіткої, ясної дикції, губноносозубній вимові слів. Приголосні Г, К, Х допомагають усунути кореневу вимову слів, голосовий відтінок, який дуже часто трапляється в початківцях. Приголосні Л, Ц, Д, С, Т сприяють виробленню правильних функцій язика, необхідних під час співу на стакато.

У процесі вокально-хорової роботи до кожної наступної ноти можна переходити лише тоді, коли буде вспівана, закріплена попередня нота. До верхніх нот треба переходити тільки після закріплення всіх нот середнього регістру. Лише після цього починати вправи на інтервалах секунди, терції, кварта, квінти. Пізніше – хроматичні, мажорні та мінорні гами, вокалізуючи назви ступенів, або співати голосні, а також вправи без підігрівання. Наприкінці навчання рекомендовано співати арпеджіо, витримані ноти, стакато, філірувати звук, виробляти кантилену. Матеріалом для вокального читання може бути народна пісня, романс, арія. Вибір залежить від педагогів і студента. Репертуар варто підбирати такий, який був би корисний для розвитку голосу співака.

Роботу над складними творами й вокалізами доцільно починати тоді, коли голос уже технічно підготовлений, поставлений і повністю відповідає основним вокально-художнім вимогам.

Висновки. Отже, щоб досконало володіти секретом техніки співу, необхідно навчитися правильно співати голосні, півголосні, приголосні та їх сполучення, користуючись носозубним резонатором. Крім того, потрібно відчувати, усвідомити й закріпити співацьку позицію звука – резонансовий пункт, також щодня співувати різноманітні звукоритмічні вправи, гами, вокалізи. У початковий період у жодному разі не варто захоплюватися верхніми нотами та співати максимальним звуком, бо це згубно позначається на голосовому апараті виконавця. Співати треба переважно в середньому (грудному) регістрі, тихим звуком, звуком «дотику».

Уся робота щодо постановки голосу має ґрунтуватися на принципі поступовості й плановності розвитку співацького діапазону.

Перспективи наступних наукових розвідок убачаємо в подальшому вивченні основних засад вокальної методики М. Микиші та методик інших провідних українських вокалістів.

Використана література:

1. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва : підручник. Київ : НМАУ, 1997. 320 с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики : учебное пособие. Москва : Музыка, 1968. 676 с.
3. Ламперти Ф. Искусство пения. Москва : Музсектор, 1923. 184 с.
4. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва. Київ : Музыка, 1985. 114 с.
5. Степаненко М. І. Українська музична спадщина. Київ, 1989. 152 с.

References:

1. Hnyd' B. P. (1997) *Istoriya vokalnogo mystetstva : pidruchnyk* [History of vocal art : textbook]. Kyiv : NMAU. 320 s. [in Ukrainian].
2. Dmitriyev L. B. (1968) *Osnovy vokalnoy metodiki: usheb. posob* [Bases of vocal methodology: training manual]. Moscow : Muzyka. 676 s. [in Rossiya].
3. Lamperti F. (1923) *Iskustvo penia* [The art of singing]. Moscow : Muzysektor. 184 s. [in Rossiya].
4. Mykysha M. V. (1985) *Praktychni osnovy vokalnogo mystetstva* [Practical foundations of vocal art]. Kyiv : Muzyka. 114 s. [in Ukrainian].
5. Stepanenko M. I. (1989) *Ukrains'ka muzychna spadshchyna* [Ukrainian musical heritage]. Kyiv. 152 s. [in Ukrainian].

Shtykhaliiuk V. I., Pavliuk N. M., Kalachniuk V. M. Basic fundamentals of Mykysha's vocal methodology.

The basic principles of M. Mykishi's vocal technique are considered in this article. The essence of the concepts resonator, timbre, resonance point, sound attack, purposeful singing sound, vocal-artistic sound is determined.

The resonator is interpreted by the authors as a system capable to oscillate the maximum amplitude (resonating) under the influence of an external force of a certain part and shape. Resonators include the mouth and nose, maxillary and frontal cavities, and the thorax. It is noted that the ability to use resonators in the process of singing depends entirely on the timbre of the voice, i.e. the shade of color, the nature by which the sounds of one pitch differ from the sounds of another and due to which the sound of one instrument or voice differs from the sound of another.

The role of the singing position in the formation of the vocal apparatus as a place, a point of psychophysical feeling of optimal resonance is emphasized. Oleksandr Myshuga called it a resonant point, thanks to which the volume of the voice can be maximized and gain the desired color due to the resonance of all hard and soft resonators of the vocal apparatus.

The focus is on the concept of sound attack, its types and features of the application of a certain type of attack in the vocal and technical work of the vocalist.

It is noted that some vocal teachers practice the so-called sensitive sound attack. But this type of attack causes distancing – raising the volume of the voice. The most expedient is a purposeful singing sound. The authors treat it as an active, directed to the singing position – a resonant sound, when the touch of the air-sound stream, the “injection” of a vowel or consonant is done “stacked”, without entering.

The basis of vocal and artistic sound, and hence singing, are vocal vowels A, E, I, O, B, I and nasal Oⁿ, Eⁿ, French pronunciation, which contribute to the development of the technique of sounding nasal-dental resonance (mask). The vocal alphabet is divided into vowels, complex vowels, semi-vowels and consonants (vocal vowels A, E, I, O, B, I (Oⁿ and Eⁿ); complex vowels I + A = YA, I + U = YU, I + I = YI; semi-vowel G, “ZH”, Z, M, N and H.

The focus is on the pronunciation of consonants in conjunction with vowels. The pronunciation of all consonants must be clear, distinct, expressive, because due to the incorrectness or vagueness of their sound in the process of singing, the diction, word and content of the performed work lose their qualities. As a result of the research, the formula of the correct artistic sound of each vocal vowel and consonant was analyzed and determined.

Key words: resonator, resonant point, timbre, sound attack, purposeful singing sound.

УДК 015.3:159.9

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.48>

Юник І. Д.

СПЕЦИФІКА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ БРЕНДУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто специфіку управління розвитком бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, який постає запорукою конкурентоздатності фахівця на ринку надання освітньо-наукових послуг у національному та світовому масштабах. Обґрунтовано тривекторну спрямованість стратегії розширення бренду науково-педагогічного працівника вишу й інтервально-територіальні детермінанти забезпечення ефективності її реалізації. Наголошено, що невіправдано інтенсифіковане застосування означеної стратегії призводить до послаблення персонального бренду через нестачу ресурсів, необхідних для досягнення поставленої “брендингової” мети, а спізнале – до втрати носієм бренду можливості максимально ефективно реалізовувати особистісно-професійний потенціал. Також акцентовано увагу на недоцільності довготривалого ігнорування фахівцем необхідності розширювати власний бренд, яке закономірно трактується цільовою аудиторією як ознака його переходу на етап стагнації та подальшого занепаду. Окреслено ризики, пов'язані з розмиванням ідентичності персонального бренду внаслідок його неконтрольованого розширення на висококонкурентному ринку надання освітньо-наукових послуг. Доведено неприпустимість застосування науково-педагогічним працівником закладу вищої освіти стратегії розширення бренду як деструктивно орієнтованого інструменту превентивної конкурентної боротьби з брендами-конкурентами. Аргументовано функціональну неефективність застосування фахівцем вишу стратегії розтягнення бренду. Запропоновано використання специфіки перцепції цільовою аудиторією інформації про бренд науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як основного критерію диференціації стратегій його розширення та розтягнення.

Ключові слова: бренд, брендинг, науково-педагогічний працівник, заклад вищої освіти, управління, стратегія розширення, стратегія розтягнення, особистісно-професійний потенціал.

У сучасних соціоекономічних умовах необхідність формування науково-педагогічним працівником закладу вищої освіти власного персонального бренду вже не викликає сумніву, адже бренд постає запорукою конкурентоздатності фахівця на ринку надання освітньо-наукових послуг у національному та світовому масштабах. Утім, на відміну від іміджу, репутації та досвіду, бренд формується тільки завдяки цілеспрямованим зусиллям фахівця й не може з'явитися стихійно. Саме необхідність чіткої стратегічно орієнтованої координації брендингу фахівця вищої школи актуалізує проблему уточнення специфіки управління розвитком бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

Особливості формування персонального бренду розглянуто в працях О. Буша, Е. Броннікової, С. Димо-вої, Ж.-Н. Капферера, D. Jugenheimer, L. Kelley, K. Sheehan, стратегії розвитку бренду в бізнес-середовищі – у дослідженнях R. Ahluwalia, J.-J. Segarra, Sh. Hussain, Q. Janjua, L. Katsanis, D. Merunka, D. Pitta, Y. Rashid та інших. Брендингу фахівця сфери освіти присвячено дослідження О. Гуртовенко, Г. Льовкіна, Г. Плисенко й інших. Разом із тим поза увагою дослідників залишилися питання щодо специфіки вибору науково-педагогічним працівником вищу оптимальної стратегії формування власного бренду як основи його конкурентоздатності на ринку надання освітньо-наукових послуг.

Мета статті – обґрунтувати ефективні стратегії формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

Аналіз наукових праць, у яких об'єктом дослідження є бренд (як корпоративний, так і персональний), засвідчив існування великої кількості авторських стратегій розвитку означеного феномена. У свою чергу, їх узагальнення уможливило виділення двох концептуально відмінних стратегій розвитку бренду – стратегії розширення (brand extension) і стратегії розтягнення (brand stretching) [1, с. 65; 3, с. 55; 5, с. 7; 7, с. 42–44; 10, с. 301–303; 12, с. 240–241; 17, с. 58–59].

Екстраполяція вихідних положень маркетингових досліджень брендингу на сферу вищої освіти дає змогу трактувати стратегію розширення бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як цілеспрямоване охоплення фахівцем нових сегментів споживачів його освітньо-наукових послуг без втрати брендом ідентичності. Відповідно до класичної концепції брендингу, кожен бренд є гарантом унікальної бренд-обіцянки цільовій аудиторії через відповідний товар або послугу, однак для сучасного брендингу така категоричність уже не є обов'язковою. Більше того, небажання та/або неспроможність бренду розширюватися в умовах інтенсифікації соціоекономічних змін сучасності сприймається цільовою аудиторією як закономірна передумова його переходу на етап стагнації [6, с. 222–223; 11, с. 54; 13, с. 31–32; 14, с. 108–109].

Стратегія розширення бренду науково-педагогічного працівника вищу має тривекторну спрямованість, адже:

- 1) дає змогу фахівцеві кількісно доповнити список уже охоплених ним освітньо-наукових послуг;
- 2) уможливує пропонування цільовій аудиторії нових аспектів використання бренд-пропозицій;
- 3) забезпечує охоплення бренд-пропозицією нових сегментів цільової аудиторії тощо.

Ефективність застосування науково-педагогічним працівником стратегії розширення власного бренду прямо корелює з точністю визначення інтервально-територіальних детермінант реалізації означених ініціатив і наявністю необхідного особистісно-професійного потенціалу. Окрім того, вона містить потенційний ризик розмивання ідентичності бренду фахівця за умови неврахування ним низки важливих засторог, серед яких:

- недоцільність ініціювання науково-педагогічним працівником розширення персонального бренду при низькій ($\leq 50\%$) поінформованості про нього представників цільової аудиторії;
- неперспективність розширення бренд-пропозиції фахівця вищу на нижчі за статусними та/або цінновими ознаками сегменти цільової аудиторії, яке закономірно ототожнюється “поточною” цільовою аудиторією зі зниженням престижності подальшої взаємодії з брендом;
- недоречність втрати брендом науково-педагогічного працівника впізнаваності з боку цільової аудиторії внаслідок неконтрольованого розширення на висококонкурентному ринку надання освітньо-наукових послуг [6, с. 245–246, 252; 17, с. 60–61, 63].

Вищевикладені ризики, якими супроводжується розширення бренду, доводяться й деталізуються одразу декількома законами брендингу авторства американських маркетологів Al. Ries та L. Ries. Так, “закон розширення бренду” ставить силу бренду в обернену залежність від його охоплення, тим самим акцентуючи увагу на важливості уникнення деструктивного впливу стратегії розширення на розвиток бренду в довгостроковій перспективі. У свою чергу, “закон звуження бренду”, виступаючи позиційно антагоністичним до попередньо згаданого, ототожнює звуження кола інтересів бренду з його посиленням [19, с. 30]. Насамкінець, “закон зміни бренду” резюмує: будь-які суттєві та непередбачені трансформації відносно сталого образу бренду обов'язково підлягають інтерпретації з боку цільової аудиторії, тому часті й/або необґрунтовані зміни змістово-формотворчих елементів брендингу негативно позначаються на ефективності означеного процесу, а вимушена відмова бренду від завчасно розпочатого розширення породжує скептичне ставлення до нього з боку цільової аудиторії, позбавляючи однієї з основних брендингових переваг – “кредиту довіри” (можливості отримання від цільової аудиторії “другого шансу” за умови допущення помилки в ході формування чи просування бренду) [4, с. 175; 19, с. 33].

Брендинг фахівця вищої школи є засобом не тільки самореалізації його особистісно-професійного потенціалу, а й активної конкурентної взаємодії з колегами з метою отримання більшої лояльності цільової аудиторії (передусім студентської). Утім застосування стратегії розширення бренду з метою охоплення потенційно значущих для брендів-конкурентів сфер діяльності видається доцільним виключно за умов наявності реальних перспектив завоювання лідерства в означених сферах, тоді як у випадку розширення непідготовленого для цього бренду (зокрема позбавленого ресурсів, необхідних для довготривалого застосування стратегії розширення) загроза розмивання його ідентичності істотно превалює над імовірністю успішної “експансії” бренду [1, с. 66; 6, с. 245, 307–311].

Варто зазначити, що, попри суттєвий вплив ринкової економіки на освітню сферу, застосування стратегії розширення бренду у сфері вищої освіти й аналогічної стратегії у сфері бізнесу все ж має певні відмінності. Наприклад, основною метою формування комерційних брендів є підвищення економічних показників (капіталізації бренду, рентабельності його діяльності тощо), чим зумовлена доречність реалізації намірів щодо упередженого “блокування” виходу брендів-конкурентів на ринок завдяки охопленню перспективних для них сфер діяльності. Натомість формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти де термінується передусім некомерційними освітніми функціями (мотиваційною, навчальною, розвивальною, виховною, культуротворчою, організаційною, гуманістичною тощо), тому ефективність персонального брендингу фахівця вишу постає передусім одним із факторів удосконалення реалізації вищезначених функцій, а лише потім засобом здобуття низки преференцій. Навіть умовне допущення фахівцем інверсії в системі наведених пріоритетів здатне в середньо- та довгостроковій перспективі вкрай негативно позначитися на якості професійної підготовки студентської цільової аудиторії бренду науково-педагогічного працівника вишу, хоча в короткостроковій перспективі може давати оптимізуючий позитивний ефект через інтенсифікацію самопрезентації фахівця. Подібний за модальністю негативний вплив на сферу вищої освіти чинить і застосування викладачем стратегії розширення власного бренду виключно з метою свідомого нівелювання перспектив розширення брендів-конкурентів, оскільки кінцевим об’єктом впливу таких ініціатив стає студентська цільова аудиторія. На відміну від сфери бізнесу, де сильний корпоративний бренд може навіть одноосібно задовольнити попит цільової аудиторії (зокрема зусиллями своїх суббрендів), бренд науково-педагогічного працівника априорі не здатен без взаємодії з максимальною кількістю брендів інших фахівців вишу забезпечити всебічну підготовку здобувачів вищої освіти. Окрім викладацької сфери, застосування фахівцем стратегії розширення бренду з метою “стримування” брендів-конкурентів є деструктивним і для наукової сфери, адже позбавляє її потенційно важливих результатів досліджень від фахівців, які виявилися нездатними подолати вплив ситуативно домінуючого конкурента.

Додатковим доказом недоречності “деструктивно вмотивованого” застосування науково-педагогічним працівником вишу стратегії розширення власного бренду є “закон категорії”, обґрунтований Al. Ries і L. Ries та експериментально доведений D. Jugenheimer, L. Kelley й K. Sheehan, згідно з яким домінуючий у певній товарно-послужбовій категорії бренд повинен бути зацікавленим у її розвитку та популяризації. У свою чергу, свідоме створення бар’єрів для входу конкурентів у цю категорію послаблює попит цільової аудиторії на бренд-пропозиції, адже суперечить як “закону товариства”, так і психологічним детермінантам лідерства загалом [15, с. 56; 19, с. 31–32]. Дійсно, протягом нетривалого часу освітньо-наукова категорія, автономізована за регіональним чи тематичним принципом і монополізована лише одним персональним брендом фахівця, може розцінюватися представниками його цільової аудиторії як унікальна, однак тривала відсутність появи в бренду-монополіста гідних конкурентів, союзників чи послідовників стає причиною віднесення всієї категорії до розряду стагнуючих або неперспективних, що знецінює будь-які подальші ініціативи “бренду-монополіста”.

Ігнорування науково-педагогічним працівником закладу вищої освіти необхідності розширювати власний бренд, яке в більшості випадків аргументується доцільністю обмеження розвитку означеного феномена локальним максимумом, також негативно позначається на ефективності брендингу, оскільки отожднюється цільовою аудиторією з обмеженістю особистісно-професійного потенціалу фахівця вишу. Детермінантами визначення оптимального моменту для реалізації стратегії розширення бренду є внутрішні фактори, які засвідчують наявність у носія бренду необхідних когнітивних, часових та енергетичних ресурсів, а також зовнішні фактори, котрими обумовлена ймовірність досягнення успіху в реалізації стратегії розширення бренду фахівця в сучасних соціоекономічних і культурних умовах конкурентного середовища.

Варто зазначити, що формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти зазвичай здійснюється власними зусиллями (без залучення сторонніх спеціалістів – іміджмейкерів чи бренд-білдерів), тому з метою подолання суб’єктивності в оцінці вищезокреслених факторів видається доцільним звернення до технології краудсорсингу – тимчасової взаємодії бренду з умотивованою до співпраці цільовою аудиторією з метою залучення інтелектуальних ресурсів останньої до вирішення актуальних для бренду завдань. Це дасть змогу не тільки зіставити плани носія бренду щодо його розширення з відповідними очікуваннями представників цільової аудиторії, а й актуалізувати бренд-комунікацію з ними.

Стратегія розтягнення бренду практично не згадується в психолого-педагогічній науковій літературі та є недостатньо дослідженою навіть у галузі маркетингу, оскільки низка науковців ставить під сумнів навіть доцільність її віднесення до категорії конструктивно-творчих процесів, апелюючи до деструктивності

семантики самого терміна “розтягнення” [2, с. 1268]. Дійсно, стратегія розтягнення бренду постає свого роду “імітацією” його розширення, передбачаючи зміну вигоди для споживача від використання оновленого товару або послуги, які уникнули ренеймінгу й репозиціонування та не передбачають зміну ідентичності бренду. Прикладами застосування стратегії розтягнення бренду у сфері бізнесу є розробка нової упаковки/ фасування вже наявного на ринку товару, а також упровадження нової технології його виготовлення [1, с. 65; 5, с. 7; 16, с. 535–536]. Існує й альтернативний підхід до розуміння сутності стратегії розтягнення бренду, згідно з яким ця стратегія забезпечує вихід бренду на нехарактерні для нього й далекі від його первинного позиціонування товарно-послугові категорії без втрати цілісності. Разом із тим сформульований дослідниками Al. Ries та L. Ries “закон розтягнення бренду” наділяє цей вектор його зміни негативним полюсом модальності: “... найпростіший спосіб знищити бренд – указати його назву на всьому” [19, с. 32].

Застосування стратегії розтягнення стосовно бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти умовно тотожне прагненню його носія до поширення конструктивних досконалих сформованих компонентів бренду на недостатньо поціновані цільовою аудиторією компоненти бренду (наприклад, конструктивів іміджу викладача на імідж науковця або навпаки). Таким чином, стратегія розтягнення бренду виконує компенсаторну функцію, реалізуючи принцип “не бути, а видаватися”. Із цього приводу Al. Ries та J. Trout зазначають, що констатація цільовою аудиторією невідповідності задекларованих брендом фахівця чеснот реальним атрибутам означеного бренду закономірно викликає в цільовій аудиторії недовіру до нього на когнітивному, емоційному або навіть діяльнісному рівнях. Останній із них передбачає вихід за межі недовіри цільової аудиторії до певного науково-педагогічного працівника вишу й охоплює дотичних до нього осіб, суміжні ситуації, презентований фахівцем заклад вищої освіти чи сферу діяльності загалом [18, с. 39–43]. Саме тому доцільною альтернативою стратегії розтягнення персонального бренду є його структурна гармонізація, яка має на меті цілеспрямовану ліквідацію відсутності/дефіциту в структурі досліджуваного феномена затребуваних цільовою аудиторією конструктивів, що уможливило в подальшому ефективне застосування стратегії розширення.

Об’єктивна межа між стратегіями розширення й розтягнення бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти практично відсутня, оскільки для одного фахівця вихід бренд-пропозиції за кордони попередньо охопленої категорії послуг є розширенням бренду, а для іншого – відчайдушним розтягненням бренду [8, с. 347, 349; 9, с. 13–15; 11, с. 54]. Виходячи із цього, за провідний критерій диференціації двох вищезначених стратегій доцільно обрати специфіку перцепції цільовою аудиторією інформації, яка характеризує бренд фахівця: якщо згадування про його атрибути інваріантно асоціюється тільки з певною категорією освітньо-наукових послуг, вихід за її межі буде упереджено сприйматися представниками цільової аудиторії як результат застосування стратегії розтягнення. Натомість, якщо цільова аудиторія бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти схвально оцінює перспективи змістово-формотворчого доповнення бренд-пропозиції фахівця та/або її орієнтацію на додаткові сегменти цільової аудиторії, вищепераховані ініціативи носія бренду доцільно ідентифікувати як прояви застосування стратегії розширення.

Висновки. Отже, на основі викладеного вище можемо резюмувати таке:

1. Ефективними стратегіями розвитку бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є:
– розширення бренду фахівця з метою охоплення нових сегментів споживачів його освітньо-наукових послуг без зміни ідентичності;

– звуження кола інтересів бренду науково-педагогічного працівника вишу;

– інтервально й функціонально доцільні та прогнозовані цільовою аудиторією бренд-трансформації.

2. Успішність реалізації науково-педагогічним працівником вишу стратегії розширення бренду прямо корелює з наявністю у фахівця необхідних когнітивних, часових та енергетичних ресурсів, а також з об’єктивністю оцінки кон’юнктури висококонкурентного ринку надання освітньо-наукових послуг загалом і рівня сформованості бренду закладу вищої освіти зокрема. Поспішне застосування означеної стратегії призводить до послаблення персонального бренду через нестачу ресурсів, необхідних для досягнення поставленої “брендінгової” мети, тоді як прийняття із запізненням рішення щодо розширення бренду фахівця закономірно зумовлює втрату ним можливості реалізовувати особистісно-професійний потенціал із максимальною ефективністю.

3. Довготривале ігнорування науково-педагогічним працівником необхідності розширювати власний бренд розцінюється представниками цільової аудиторії як передумова його переходу на етап стагнації й подальшого занепаду.

4. Застосування науково-педагогічним працівником вишу стратегії розширення бренду як інструменту превентивної конкурентної боротьби з брендами-конкурентами суперечить пріоритетним для сфери вищої освіти некомерційним функціям персонального брендінгу, тому в середньо- та довгостроковій перспективі деструктивно впливає на ефективність означеного процесу.

5. Стратегія розтягнення бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є “вимушено-примітивізованим” заміником стратегії його розширення, оскільки передбачає охоплення бренд-пропозицією нових категорій освітньо-наукових послуг і/або сегментів цільової аудиторії без належного забезпечення означених ініціатив конструктами особистісно-професійного потенціалу.

Використана література:

1. Буш О. И. Понятие и особенности зонтичного бренда в маркетинговой теории. *Вестник Омского университета. Серия "Экономика"*. Омск, 2015. № 1. С. 61–66.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Гуртовенко О. М., Левкин Г. Г. Бренд преподавателя высшего учебного заведения. *Основы экономики, управления и права*. 2014. № 6 (18). С. 55–61.
4. Денисюк С. Г. Довіра як чинник ефективності політичної комунікації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2011. № 984. С. 171–176.
5. Дымова С. С., Бронникова Е. М. Профессиональная деятельность бренд-менеджеров. *Бизнес и дизайн ревью*. 2018. № 1 (9). С. 7. URL: <https://obe.ru/journal/vypusk-2018-g-1-9-mart/dymova-s-s-bronnikova-e-m-professionalnaya-deyatelnost-brend-menedzherov/> (дата обращения: 10.11.2021).
6. Капферер Ж.-Н. Бренд навсегда: создание, развитие, поддержка ценности бренда / пер. с англ. Е. В. Виноградовой. Москва : Вершина, 2007. 448 с.
7. Плисенко Г. П. Брендінг і бренд-білдінг як найважливіші інструменти в конкуренції на ринку освітніх послуг. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія "Економічні науки"*. Київ, 2016. № 4 (101). С. 41–47.
8. Ahluwalia R. How Far Can a Brand Stretch? Understanding the Role of Self-Construal. *Journal of Marketing Research*. 2008. P. 337–350.
9. Borucka M. Merchandising and Brand Extension in the Music Industry. *The Manchester Review of Law, Crime and Ethics*. 2013. Vol. 2. Iss. 190. P. 190–223.
10. Busacca B., Bertoli G., Pelloni O. Consumer evaluation of brand extension: the impact of brand relationship quality and naming strategy. *Ecismarket*. 2009. № 132. P. 285–306.
11. Cegarra J.-J., Merunka D. Les extensions de marque: concepts et modèles. *Recherche et Applications en Marketing*. 1993. Vol. 8. № 1. P. 53–76.
12. Hameed Mr. A., Saleem Sh. M., Rashid M., Aslam R. The Impact of Brand Extension on Parent Brand Image. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 4. № 2. P. 236–245.
13. Hussain Sh., Rashid Y. Brand Extension Success Elements: A Conceptual Framework. *Journal of Business Administration and Education*. 2016. Vol. 8. № 1. P. 23–35.
14. Janjua Q. Brand Extensions: What Works and What Doesn't. *Journal of Business & Economics*. 2009. Vol. 1. № 1. P. 93–113.
15. Kelley L. D., Jugenheimer D. W., Sheehan K. B. Advertising Media Planning. A Brand Management Approach. 4th ed. New York, London : Routledge, 2015. 360 p.
16. Pepall L. M., Richards D. J. The Simple Economics of Brand Stretching. *The Journal of Business*. 2002. Vol. 75. № 3. P. 535–552.
17. Pitta D. A., Katsanis L. P. Understanding brand equity for successful brand extension. *Journal of Consumer Marketing*. 1995. Vol. 12. № 4. P. 51–64.
18. Ries Al., Trout J. The 22 immutable laws of marketing: violate them at your own risk. 1st ed. New York : Harper Business, 1993. 143 p.
19. Ries Al., Ries L. The 22 Immutable Laws of Branding. *Symphonya. Emerging Issues in Management*. 2000–2001. № 1. P. 30–34.

References:

1. Bush, O. I. (2015). Ponyatie i osobennosti zontichnogo brenda v marketingovoi teorii [The concept and features of the umbrella brand in marketing theory]. *Vestnik Omskogo universiteta*, 1, 61–66 [in Russian].
2. *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2005). Ed. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : Perun, 1728 p. [in Ukrainian].
3. Gurtovenko, O. M., Levkin, G. G. (2014). Brend prepodavatelya vysshego uchebnogo zavedeniya [The university professor's brand]. *Osnovy ekonomiki, upravleniya i prava*, 6(18), 55–61 [in Russian].
4. Denysiuk, S. H. (2011). Dovira yak chynnyk efektyvnosti politychnoi komunikatsii [Trust as a factor in the effectiveness of political communication]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 984, 171–176 [in Ukrainian].
5. Dymova, S. S., & Bronnikova, E. M. (2018). Professional'naya deyatelnost' brend-menedzherov [Professional activity of brand managers]. *Biznes i dizain revyu*, 1(9), 7. Retrieved November 10th 2021, from <https://obe.ru/journal/vypusk-2018-g-1-9-mart/dymova-s-s-bronnikova-e-m-professionalnaya-deyatelnost-brend-menedzherov/> [in Russian].
6. Kapferer, Zh. -N. (2007). *Brend navsegda: sozdanie, razvitiie, podderzhka tsemnosti brenda* [Brand forever: creating, developing, maintaining brand value]. Translated from English by E. V. Vinogradova. Moskva, 448 p. [in Russian].
7. Plysenko, H. P. (2016). Brendynh i brend-bildinh yak naivazhlyvishi instrumenty v konkurentsii na rynku osvitykh posluh [Branding and brand building as the most important tools in the competition in the market of educational services]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dizainu*, 4 (101), 41–47 [in Ukrainian].
8. Ahluwalia, R. (2008). How Far Can a Brand Stretch? Understanding the Role of Self-Construal. *Journal of Marketing Research*, 337–350 [in English].
9. Borucka, M. (2013). Merchandising and Brand Extension in the Music Industry. *The Manchester Review of Law, Crime and Ethics*, 2(190), 190–223 [in English].
10. Busacca, B., Bertoli, G., & Pelloni, O. (2009). Consumer evaluation of brand extension: the impact of brand relationship quality and naming strategy. *Ecismarket*, 132, 285–306 [in English].
11. Cegarra, J.-J., & Merunka, D. (1993). Les extensions de marque : concepts et modèles. *Recherche et Applications en Marketing*, 8(1), 53–76 [in English].
12. Hameed, Mr. A., Saleem, Sh. M., Rashid, M., & Aslam R. (2014). The Impact of Brand Extension on Parent Brand Image. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(2), 236–245 [in English].
13. Hussain, Sh., & Rashid, Y. (2016). Brand Extension Success Elements: A Conceptual Framework. *Journal of Business Administration and Education*, 8(1), 23–35 [in English].
14. Janjua, Q. (2009). Brand Extensions: What Works and What Doesn't. *Journal of Business & Economics*, 1(1), 93–113 [in English].
15. Kelley L. D., Jugenheimer, D. W., & Sheehan, K. B. (2015). *Advertising Media Planning. A Brand Management Approach*. 4th ed. New York, London : Routledge, 360 p. [in English].

16. Pepall, L. M., & Richards, D. J. (2002). The Simple Economics of Brand Stretching. *The Journal of Business*, 75(3), 535–552 [in English].
17. Pitta, D. A. & Katsanis, L. P. (1995). Understanding brand equity for successful brand extension. *Journal of Consumer Marketing*, 12(4), 51–64 [in English].
18. Ries Al., & Trout, J. (1993). *The 22 immutable laws of marketing: violate them at your own risk*. 1st ed. New York : Harper Business, 143 p. [in English].
19. Ries, Al., & Ries, L. (2000–2001). The 22 Immutable Laws of Branding. *Symphonya. Emerging Issues in Management*, 1, 30–34 [in English].

Yunyk I. D. The specifics of development management of university professor's brand

The article considers the specifics of development management of a university professor's brand, which is the key to competitiveness of a specialist in the market of educational and research services on a national and global scale. The three-vector orientation of the strategy of expanding the university professor's brand is substantiated there. The interval-territorial determinants of ensuring the effectiveness of the implementation of this strategy are highlighted. It is emphasized that unjustifiably intensified application of this strategy leads to the weakening of personal brand due to lack of resources needed to achieve the "branding" goal, and late application of this strategy leads to loss of the brand owner an opportunity to realize his personally-professional potential. Emphasis is also placed on the inexpediency of long-term disregard by specialist the need to expand their own brand, as it is naturally interpreted by the target audience as a sign of its transition to a stage of stagnation and further decline. Author outlines risks associated with the erosion of personal brand identity due to its uncontrolled expansion in a highly competitive market of educational and research services. The inadmissibility of the application of the strategy of expanding one's own brand as a destructively oriented tool of preventive competition with competing university professors' brands has been proved. The functional inefficiency of application of the strategy of brand stretching by the university specialist's is argued. It is proposed to use the specifics of perception by target audience the information about university professor's brand as the main criterion for differentiation of strategies of its expansion and expansion.

Key words: brand, branding, professor, university, management, strategy of extension, strategy of stretching, personally-professional potential.

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.49>

Яценко В. В.

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
ЗДОБУВАЧАМ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Висвітлено сутність поняття "педагогічна майстерність". Визначено особливості викладання психолого-педагогічного дисциплін у контексті формування професійного самовизначення здобувачів спеціальності 012 "Дошкільна освіта", зокрема її когнітивно-гностичного компоненту. Встановлено, що у процесі інтеграційного викладання психолого-педагогічних дисциплін із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості здобувача йде цілеспрямований процес поглиблення і зміцнення його знань про сутність діяльності педагога-вихователя. Наведено чотири відносно самостійні, але взаємопов'язані блоки педагогічної майстерності: психолого-педагогічні знання; особистісні та професійно значущі якості; педагогічні здібності; навички й уміння будувати освітній процес, мистецтво здійснення педагогічної діяльності. Зауважено, що досвід роботи передових ЗВО у сфері підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти дозволяє виділити у структурі педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін такі взаємопов'язані елементи: гуманістичну спрямованість, професійні знання, базові педагогічні здібності, педагогічну техніку. Виокремлено, що педагогічні здібності за своєю суттю виступають індивідуальною траєкторією розвитку педагогічного працівника. Виділено три основні періоди процесу формування педагогічної майстерності: період становлення викладачів-початківців; удосконалення педагогічної майстерності у процесі набуття досвіду; педагогічне новаторство. Відзначено, що досвід викладання психологічних і педагогічних дисциплін для здобувачів дошкільної освіти підтверджує необхідність використання механізму реалізації інноваційної освітньої діяльності на основі інтерактивних методів навчання з метою вирішення проблемних завдань підготовки майбутнього фахівця (таких як полілог, навчально-педагогічний тренінг, імітаційно-рольове моделювання, педагогічна майстерня). Запропоновано напрями удосконалення педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін здобувачам дошкільної освіти: цілісність і безперервність підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; формування у викладачів стійкої мотивації до вдосконалення педагогічної майстерності; вдосконалення педагогічної техніки.

Ключові слова: освіта, викладач, здобувачі дошкільної освіти, педагогічна майстерність, партнерська взаємодія, наставництво, інтерактивні методи навчання, педагогічна майстерня.

На тлі активних інноваційних процесів, що відбуваються в усіх сферах життя сучасної України, стає особливо помітним посилення уваги суспільства до проблем освіти, підвищення її якості та значимості для різних вікових груп. Насамперед це стосується педагогічної освіти, яку оголошено пріоритетним напрямом

модернізації вітчизняної освіти загалом. Саме педагогічна освіта має забезпечити формування професійно компетентної особистості педагога, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особистісну і суспільну значимість педагогічної діяльності, нести відповідальність за її результати, сприяти соціальній стабільності та розвитку суспільства. Тому сьогодні найбільш гостро відчувається потреба у підвищенні й ефективності підготовки педагогічних кадрів у ЗВО. Підготовка фахівців у сфері дошкільної освіти здійснюється у ЗВО з урахуванням унікальності періоду дошкільного віку та завдань, котрі стоять перед дошкільною освітою й усією системою освіти України на сучасному етапі. Необхідність акцентувати увагу на підготовці здобувача дошкільної освіти пов'язана з тим, що саме у ЗВО здійснюють практично-орієнтовану підготовку фахівців до безпосередньої роботи з дітьми.

Вимоги до знань, умінь, дій і особистісних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти чітко сформульовані у Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – з галузі знань 01 “Освіта” спеціальності 012 “Дошкільна освіта”. Як зазначено у Стандарті, магістрант у галузі дошкільної освіти має оволодіти поглибленими теоретичними та практичними знаннями, гнучкими вміннями та сталими професійними навичками, а також додатковою спеціальністю або спеціалізацією задля здійснення управлінської, адміністративної, моніторингової, психологічної діяльності. Виходячи з вимог Стандарту до кадрових умов реалізації основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти випускник повинен оволодіти основними компетентностями, необхідними для створення умов повноцінного розвитку дітей: *інтегральною* (здатністю компетентно розв'язувати складні задачі та проблеми в організації та моніторингу освітнього процесу в системі дошкільної освіти або у процесі навчання фахівців із дошкільної освіти у закладах вищої освіти, що передбачає проведення досліджень, та/або здійснення інновацій у ситуаціях, які характеризуються невизначеністю умов і вимог); *загальними* (здатністю діяти соціально відповідально та свідомо; здатністю генерувати нові ідеї (креативністю); здатністю працювати у команді, цінувати та поважати різноманітності та мультикультурності; здатністю виявляти, ставити й вирішувати проблеми; здатністю до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел тощо); *спеціальними (фаховими, предметними)* (здатністю організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій; здатністю здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти; здатністю до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком дітей раннього і дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами; готовністю до організації фінансово-господарської діяльності закладів дошкільної освіти; здатністю до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці; здатністю розробляти та реалізовувати дослідницькі й інноваційні проекти у сфері дошкільної освіти тощо) [14]. У зв'язку із цим особливо актуальним стає питання якісної підготовки майбутніх викладачів до здійснення педагогічної діяльності, адже від науково-педагогічних працівників як одного із компонентів цілісного педагогічного процесу очікується готовність ефективно реалізувати нову парадигму виховання й освіти.

Здійснити підготовку таких кадрів може лише педагог-майстер, тобто фахівець із високою культурою, котрий глибоко володіє своїм предметом. Він також компетентний у відповідних галузях науки і мистецтва, володіє методикою навчання і виховання й високим рівнем майстерності викладання. Таким фахівцем не лише забезпечується свідоме, творче засвоєння знань здобувачами, а й здійснення на них виховного впливу. Тому перевірені педагогічним колективом система і послідовність, високі результати праці викладача, визнання його авторитету здобувачами дошкільної освіти є основними критеріями визначення рівня педагогічної майстерності.

У зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній літературі проблема формування педагогічної майстерності розглядається як одна з найважливіших у навчанні та професійно-практичній підготовці майбутніх працівників дошкільної освіти. Проблема формування професійної майстерності педагогів висвітлена у працях Є. С. Барбіної [1], О. І. Журавльової [12], І. А. Мухіної [10], С. Ф. Поважного [12], Т. І. Туркота [16], О. І. Філіппова [12], М. М. Фіцули [17], які відзначали провідну роль викладача у навчанні та вихованні. Пізніше ці питання у своїх роботах розкрили такі вчені, як І. А. Зязюн [5; 6], Л. В. Крамущенко [6], І. Ф. Кривонос [6], О. Малнацька [8], Н. Мирончук [8], Л. І. Мохнар [9], О. М. Обривкіна [11], М. М. Солдатенко [15], А. І. Харківська [18], О. А. Шолох [19], Є. В. Якимчикас [20] та ін.

Метою статті є дослідження особливостей педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін здобувачам освіти на сучасному етапі.

Світовий і вітчизняний досвід свідчить про те, що принципові позитивні зміни в освітній системі неможливі доти, поки не відбувається підвищення якості професійної діяльності педагогічного складу, яке проявляється у їхній педагогічній майстерності.

Існує кілька підходів до визначення педагогічної майстерності та її структури. Так, дослідниця Є. С. Барбіна розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога [1, с. 182]. На думку І. А. Зязюна, педагогічна майстерність – це виявлення високого рівня педагогічної діяльності, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога, котра забезпечує високий рівень самоорганізації професійної роботи [5, с. 35]. Т. І. Туркот вважає, що педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання

і виховання, яке постійно вдосконалюється й основу якого становлять професійні знання, вміння та здібності. Педагогічна майстерність ґрунтується на педагогічних здібностях (дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, науково-пізнавальних, прогностичних, дослідницьких), а також на емоційній стійкості та здатності до педагогічної імпровізації [16, с. 463–464]. З погляду М. М. Фіцули, педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, котрі забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога, складовими частинами якої є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості (доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, порядність, оптимізм, самоконтроль) і зовнішня культура. Всі ці компоненти створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво, що є тривалним і складним процесом [17, с. 57–58].

На нашу думку, педагогічна майстерність – це володіння системою педагогічних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок із організації педагогічного процесу та його ефективного проведення. Вона передбачає також володіння педагогічною технікою (технікою використання мовних і немовних засобів, педагогічних дій і прийомів педагогічного спостереження, аналізу, впливу, встановлення контакту); педагогічним тактом; методичною майстерністю; творчими педагогічними вміннями та має у своїй основі педагогічний досвід.

На всіх етапах розвитку вищої школи процес формування педагогічної майстерності був і залишається актуальним, і від нього залежить рівень викладання дисциплін і підготовки здобувачів, у т. ч. дошкільної освіти. Саме викладання психолого-педагогічних дисциплін, що входять до циклу професійної підготовки, виступає як одна з умов успішності формування професійного самовизначення здобувачів дошкільної освіти, зокрема її когнітивно-гностичного компоненту.

Когнітивно-гностичний компонент об'єднує сукупність знань, отриманих у процесі оволодіння професією у ЗВО і є результатом пізнавальної діяльності, спрямованої на освоєння сутності та специфіки педагогічної діяльності в усьому різноманітті її проявів в умовах сучасної освіти. Зокрема, критеріями когнітивно-гностичного компоненту виступають: сукупність знань про сутність діяльності педагога-вихователя, про вимоги до рівня його загальнокультурної, психолого-педагогічної та загальнометодичної підготовки, уявлення про свої професійно значущі якості (здібності, індивідуальні особливості, загальнотрудова, спеціальні, комунікативні, творчі вміння), бачення професійних перспектив.

Процес викладання здобувачам психолого-педагогічних дисциплін визначає формування насамперед педагогічної спрямованості майбутніх педагогів-вихователів. Знання, отримані під час вивчення цих дисциплін, виступають як фундамент для дисциплін предметної підготовки, оскільки знання у сфері теорії та методик виховання ґрунтуються на основних положеннях педагогіки та психології. Таким чином, викладання психолого-педагогічних дисциплін у магістрів сприяє формуванню комплексу знань, умінь, навичок, необхідних для розробки та проведення всіх видів і форм організації просвітницької діяльності у галузі дошкільної освіти на основі методів, засобів та інноваційних педагогічних технологій навчання.

Інтеграція дисциплін циклу професійної підготовки, у т. ч. психолого-педагогічних, забезпечує процеси наступності, послідовності та системності у формуванні когнітивно-гностичного компоненту професійного самовизначення здобувачів педагогічного ЗВО. У ході інтеграційного викладання психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості здобувача йде цілеспрямований процес поглиблення і зміцнення його знань про сутність діяльності педагога-вихователя.

Так, із метою професійного самовизначення здобувачів підготовки компетентних, професійно мобільних фахівців закладів дошкільної освіти необхідні педагогічні кадри, котрі володіють високим рівнем педагогічної майстерності. У цьому контексті важливе місце займає партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, яка включає компетентність педагогічного партнерства, психологічну й емоційно-етичну компетентність. Тому аналіз наукової літератури щодо діяльності педагога дає підстави виділити чотири відносно самостійні, але взаємопов'язані блоки педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін (рис. 1). Усі ці блоки педагогічної майстерності безперервно пов'язані між собою і лише умовно розділені, для поняття рівня підготовленості педагогічного працівника та шляхів формування його майстерності.

Формування педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін передбачає постійне вдосконалення наукового змісту і методики проведення навчальних занять. Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога затверджується через творчість і втілюється у ній.

З погляду М. М. Солдатенка, для оволодіння педагогічною майстерністю необхідні: систематична підготовка до кожного навчального заняття; постійна робота з новинками педагогічної літератури, витяг із них нового, що вимагає практичної перевірки та застосування; вивчення досвіду колег і запозичення усього найкращого, корисного, дійсно необхідного; відмова від стереотипів у педагогічній діяльності; оволодіння індивідуальними прийомами техніки особистої роботи: організацією продуктивної педагогічної праці, постановкою голосу, виробленням мови (граматичної правильності, дикції, інтонації, сили звуку і т. п.); саморегуляцією фізичного і психічного стану [15].

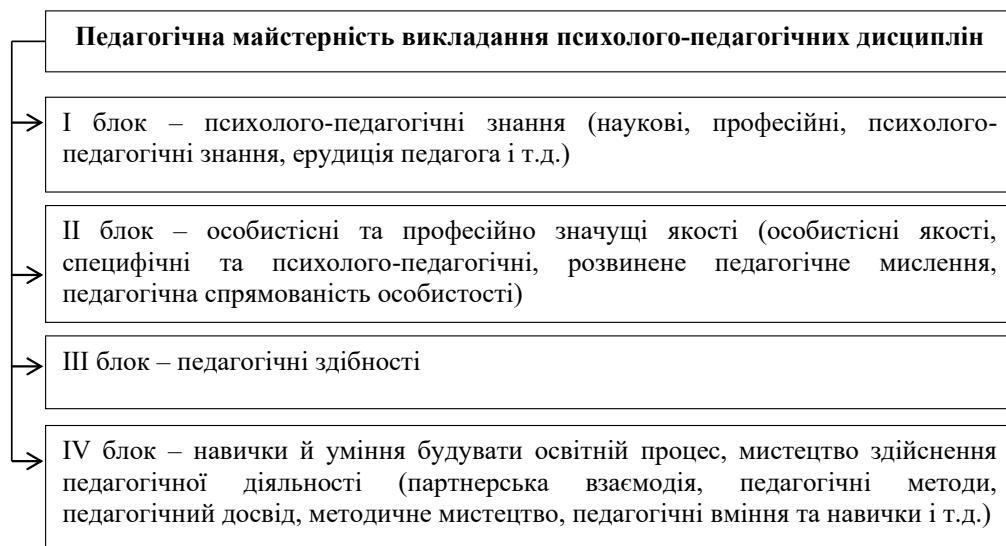


Рис. 1. Педагогічна майстерність викладання психолого-педагогічних дисциплін

Джерело: складено автором на основі [2; 6]

Опанувати секрети педагогічної майстерності можна лише за систематичної та творчої праці, засвоєння об'єктивних закономірностей навчання і виховання, основних педагогічних ідей і принципів, постійного підвищення кваліфікації. Вирішальне значення мають самоосвіта і самовиховання. Тому, на нашу думку, педагогічну майстерність можна визначити як сукупність особливостей діяльності викладача, що робить ефективним процес навчання, виховання. Такими особливостями виступають методи та прийоми, які використовує педагог. Позитивний результат вони дадуть, якщо педагог вміє ними користуватися за призначенням.

Досвід роботи передових ЗВО у сфері підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти стверджує необхідність виділити у структурі педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін такі взаємопов'язані елементи: гуманістичну спрямованість; професійні знання; базові педагогічні здібності; педагогічну техніку.

Досліджуючи складові частини педагогічної майстерності, науковці О. Малнацька [8], Н. Мирончук [8], О. Обривкіна [11] сходяться на думці, що її структура включає у себе професійні знання викладача, яскраво виражену педагогічну спрямованість його особистості, розвинені педагогічні здібності, які ґрунтуються на професійну придатність, відточену педагогічну техніку.

На думку деяких вітчизняних педагогів (таких як Л. І. Мохнар [9], С. Ф. Поважний [12], О. І. Журавльова [12], О. І. Філіппов [12]), психологічний компонент у структурі професійної майстерності представлений великими знаннями із предмету, глибокими знаннями психології та педагогіки, що є найважливішою умовою ефективно організації освітнього процесу, інтенсивного і якісного розвитку складних умінь і навичок спілкування зі здобувачами, виховного впливу на них. Системоутворюючим компонентом педагогічної майстерності науковці визначають професійну спрямованість особистості викладача, виділяючи такі найбільш значущі її характеристики, як: 1) ставлення до педагогічної професії як до життєвого покликання; 2) усвідомлення шляхетності та суспільної значимості педагогічної діяльності; 3) сформованість педагогічного мислення, гуманістичних особистісних властивостей і якостей педагога; 4) гуманна педагогічна позиція (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос) [6].

Специфіка педагогічних здібностей як структурного компоненту професійної майстерності педагога полягає у їх різноманітті, в інтенсивності та якості формування. У працях педагогів і психологів відзначаються як найбільш затребувані сучасною соціокультурною ситуацією саме комунікативні та креативні здібності, здатність до рефлексії, емпатії та проєктування своєї професійної діяльності (Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова) [3; 4].

Враховуючи вищезазначене, процес формування педагогічної майстерності викладачів психолого-педагогічних дисциплін умовно можна розділити на три основні періоди.

Перший період – *період становлення викладачів-початківців* – це той час, упродовж якого вони повинні освоїти курси психолого-педагогічних дисциплін, які викладають, набути практичних навичок, необхідних для самостійної організації навчальної, методичної та виховної роботи. Основу професійної підготовки викладачів має становити оволодіння передовими методами навчання, які не суперечать традиційній системі, але дозволяють удосконалювати останню для створення виховного і навчального середовища ЗВО, що відповідає сучасним вимогам до викладання психолого-педагогічних дисциплін майбутнім фахівцям дошкільної освіти.

Другий період – *удосконалення педагогічної майстерності у процесі набуття досвіду*. Впродовж вказаного періоду відбувається безперервний розвиток педагогічних здібностей, педагогічного такту. Говорячи про другий період формування педагогічної майстерності викладача, необхідно зазначити, що він триває безперервно у процесі всієї подальшої діяльності, а найважливішими напрямками формування педагогічної майстерності викладача є, по-перше, систематичне, планомірне вдосконалення теоретичних і практичних знань; по-друге, підвищення рівня викладання. Перше завдання вирішується насамперед шляхом активної участі викладачів у науково-дослідній діяльності ЗВО, а також у процесі самостійної роботи.

Формування майстерності педагога, підвищення наукового рівня викладання забезпечується роботою колективу кафедри. Внутрішньокафедральна система підвищення педагогічної майстерності викладачів, котрі здійснюють підготовку здобувачів спеціальності 012 “Дошкільна освіта”, має велику практичну спрямованість, оскільки має за мету вирішення конкретних завдань викладання психолого-педагогічних дисциплін із урахуванням специфіки їх вивчення.

Ця система включає різноманітні форми та методи роботи: взаємне відвідування занять, проведення відкритих занять, обмін досвідом методичної роботи, систематичний контроль за ступенем підготовленості викладача до чергових занять і т. д. На кафедрах періодично проводяться співбесіди, готуються наукові повідомлення, обговорюються реферати із проблем конкретних наук. Беззаперечно користь приносять також огляди статей науково-теоретичних журналів, обговорення анотацій нових книг і досліджень, участь викладачів у роботі наукових конференцій і проведенні педагогічних читань. На загальнокафедральних засіданнях регулярно обговорюються лекції з особливо важливих тем навчального плану. До рецензування цих лекцій залучаються усі педагоги. Молоді викладачі, виступаючи на обговореннях, мають можливість перевірити правильність своїх поглядів на зміст і методичну побудову лекції, зіставити їх із думкою досвідчених педагогів. Також формуванню педагогічної майстерності сприяють: психотехнології, діалогічні лекції, діагностуючі практикуми, рефлексивні семінари, тренінги, семінари-практикуми; рольові ігри, дискусії, дидактичні ігри, навчання як дослідження, метод проєктів, “мозковий штурм”, евристичні питання.

Третій період – *педагогічне новаторство*, коли викладач вносить в освітній процес принципово нові ідеї, розробляє нові методичні системи та створює нові дидактичні методи викладання психолого-педагогічних дисциплін. Методична система викладання психолого-педагогічних дисциплін включає цілі, зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання. Вона складається із трьох підсистем: цільової (цілі та завдання, принципи функціонування та функції методичної системи; цільовий компонент має узгоджуватися та переслідувати головну мету: формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, яка сприятиме становленню їх як професіоналів); змістовної (повинна узгоджуватися із цілями та завданнями функціонування методичної системи, а її зміст має бути регламентованим нормативними документами щодо освітнього процесу та вимог до майбутніх педагогів-вихователів); процесуально-організаційної (повинна включати найбільш оптимальні форми, методи та засоби проведення занять із психолого-педагогічних дисциплін для досягнення найбільш бажаного результату щодо формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти).

Сучасними дидактичними методами викладання психолого-педагогічних дисциплін здобувачам дошкільної освіти виступають: професійне проєктування; ступеневе проєктування; метод професійної комунікації; “золотої середини”; рольової гармонізації; змінюючої тактики; професійної самоорганізації; поглиблення професійно-педагогічних зв’язків; професійного самоконтролю; професійної саморегуляції [3; 4].

Нині у теорії та практиці вищої педагогічної освіти йде пошук інтерактивних методів навчання, за допомогою яких можливе подолання недоліків традиційної організації навчального процесу як індивідуально-спільної діяльності здобувачів. Досвід викладання психологічних і педагогічних дисциплін для здобувачів дошкільної освіти підтверджує необхідність використання механізму реалізації інноваційної освітньої діяльності на основі інтерактивних методів навчання з метою вирішення зазначених вище проблемних завдань підготовки фахівця.

Інтерактивні методи викладання – це сукупність прийомів і засобів, за яких засвоєння матеріалу, його теоретичне і практичне опрацювання організовується у процесі безпосередньої взаємодії здобувачів один з одним. До інтерактивних методів належать: полілог, навчально-педагогічний тренінг, імітаційно-рольове моделювання, педагогічна майстерня тощо.

Метод полілогу передбачає здійснення попередньої самодіагностики здобувачами свого рівня компетентності щодо вирішення проблемного навчального завдання. Результати самодіагностики рівня відповідної компетентності конфіденційно надаються викладачу, котрий організовує групове обговорення на різних етапах заняття як процес послідовного залучення здобувачів до процесу дискусії залежно від рівня їх компетентності. Цей прийом організації навчальної пізнавальної активності здобувачів дозволяє максимально реалізуватися як менш компетентним, так і найбільш компетентним студентам, оскільки останні включаються у дискусію тільки після виступу менш підготовлених “колеґ”.

Навчально-педагогічний тренінг покращує ефективність засвоєння матеріалу, у процесі якого приділяється більше уваги питанням індивідуального й особистісного творчого розвитку та професійного становлення; створює психологічно-комфортні умови, за яких здобувач дошкільної освіти може максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчути себе успішним і самостійним в освоєнні певних знань [20, с. 367].

Одним із методів, що відповідає вимогам часу, можна назвати метод педагогічної майстерні. Звісно ж, положення педагогічної майстерні, розроблені й описані І. А. Мухіною, дозволяють ефективно реалізувати навчальний і творчий потенціал кожного здобувача незалежно від його стартових предметних результатів. Ідея діалогу в усіх його аспектах, покладена в основу майстерні, дає можливість презентації результатів власної діяльності й “обміну думками, творчими знахідками” у роботі в парах або групах [10].

Залежно від предметної спрямованості педагогічна майстерня може мати різні форми втілення. Головне полягає у дотриманні основного принципу – створення атмосфери взаємної творчості за активізації та реалізації особистісного освітнього і творчого потенціалу здобувачів. Розвиток педагогічної майстерності педагога неможливо уявити без його кропіткої щоденної самостійної роботи з додаткового вивчення регламентуючих документів, організації освітньої, методичної та наукової роботи на кафедрі, поглибленню знань із психолого-педагогічних дисциплін.

Останнім часом показав велику ефективність “інститут” наставництва, коли за педагогічними працівниками-початківцям закріплюється найбільш досвідчений педагог. Це дозволяє передавати накопичений досвід, надавати допомогу у підготовці та проведенні занять, проводити взаємне відвідування, аналіз і контроль.

Головною умовою досягнення високих результатів педагогічної майстерності є особисте бажання викладача домагатися свого професіоналізму. Для цього він повинен постійно критично себе оцінювати, робити професійні висновки. Даними для цього можуть служити результати контролю якості проведення навчальних занять, рівень проведення відкритих і пробних занять, звітність про свою роботу з удосконалення педагогічної майстерності, як в усній, так і в письмовій формі, результати зворотного зв'язку здобувачів (врахування думки здобувачів про якість педагогічної діяльності).

Оволодіння педагогічною технікою дозволяє швидко і точно знайти потрібне слово, інтонацію, погляд, жест, а також зберігати спокій і здатність до ясного мислення, аналізу в найгостріших і несподіваних педагогічних ситуаціях, призводить до зростання задоволеності педагога своєю професійною діяльністю. Індивідуальна педагогічна техніка істотно залежить від віку, статі, темпераменту, характеру педагога, стану здоров'я, анатомо-фізіологічних особливостей. Основою педагогічної техніки є професійні знання.

Висновки. Таким чином, реалізація будь-якого інноваційного проекту суспільного розвитку значуща не лише самим процесом, управлінням і забезпеченням умов його реалізації, а також і ефективним використанням отриманих результатів в освітньому процесі (у конкретному випадку – у роботі зі здобувачами дошкільної освіти). Для успішного вирішення цього завдання педагогічним працівникам необхідно не лише володіти професійними знаннями й ерудицією в конкретних галузях знань (психології та педагогіці), але і застосовувати сучасні інтерактивні методи з метою передачі цих знань здобувачам. Педагога, котрий володіє високим рівнем педагогічної майстерності, можна виявити за такими критеріями, як: 1) гармонійно розвинена, внутрішньо багата особистість, яка прагне до духовної, професійної, загальнокультурної та фізичної досконалості; 2) вміє відбирати найбільш ефективні інтерактивні методи, приййоми, засоби та технології навчання і виховання для реалізації педагогічних завдань; 3) володіє високим ступенем професійної компетентності; 4) вміє організувати рефлексивну діяльність, спрямовану на самовдосконалення.

Отже, формування педагогічної майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін необхідно розглядати як основну мету освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Барбіна Є. С. Педагогічна майстерність у сучасній парадигмі освіти. *Педагогічні науки*. 2014. № 64. С. 181–185.
2. Бобер І. М. Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кременчук: ПП Щербатих, 2013. С. 10–12.
3. Бойко-Бузиль Ю. Ю., Горбенко С. Л. Методика викладання психології у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Атіка, 2012. 272 с.
4. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: “Вища школа”, 2004. 422 с.
6. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища освіта, 2009. 422 с.
7. Локшина О. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3–4. С. 127–132.
8. Малнацька О., Мирончук Н. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: збірник наукових праць. 2014. С. 61–64.
9. Мохнар Л. І. Інноваційні педагогічні технології як компонента педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. *Питання педагогіки. Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3 (40). С. 117–122.
10. Мухина І. А. Что такое педагогическая мастерская. URL: <https://slovesnik.org/kopilka/stati/chto-takoe-pedagogicheskaya-masterskaya.html>. (дата обращения: 10.10.2021).
11. Обривкіна О. М. Сучасні форми методичної роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2010. Ч. 2. С. 111–119.
12. Поважний С. Ф., Журавльова О. І., Філіппов О. І. Дидактичні аспекти педагогіки вищої школи: навчально-методичний посібник. Донецьк: ДонДУУ, 2008. 286 с.

13. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Дніпро : Середняк Т. К., 2019.
14. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 “Дошкільна освіта” для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ МОН № 572 від 29 квітня 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (дата звернення: 07.10.2021).
15. Солдатенко М. М. Саморозвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційно-технологічного суспільства : посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 153 с.
16. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : “Академвидав”, 2006. 352 с.
18. Харківська А. І. Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти : навчальний посібник. Харків, 2020. 444 с.
19. Шолох О. А. Теоретичні аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка*. 2019. № 1 (157). С. 245–251.
20. Якимчикас Є. В. Навчально-педагогічні тренінги як засіб формування компетентності педагогічного партнерства. *Грааль науки*. 2021. № 1. С. 365–370.

References:

1. Barbina Ye. S. (2014) Pedagogical skills in the modern paradigm of education. *Pedagogical sciences: collection of scientific papers*, 64, 181–185 [in Ukrainian].
2. Bober I.M. (2013) From innovative content and educational technologies to innovative progress. *Vid innovatsiinoho zmistu i tekhnolohii osvity do innovatsiinoho prohresu*: zb. nauk. pr. Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kremenchuk : PP Shcherbatykh, 10–12 [in Ukrainian].
3. Boiko-Buzyl Yu. Yu., Horbenko S. L. (2012) Methods of teaching psychology in high school]. *Kyiv : Atika*[in Ukrainian].
4. Dubaseniuk O. A., Antonova O. Ie. (2012) Methods of teaching pedagogy. *Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka* [in Ukrainian].
5. Ziazun I. A. (2004) Pedagogical skills. *Kyiv : “Vyshcha shkola”* [in Ukrainian].
6. Ziazun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. (2009) Pedagogical skills. *Kyiv : Vyshcha osvita* [in Ukrainian].
7. Lokshyna O. (2018) Ensuring the quality of higher education in the context of Europeanization of Ukraine]. *Nepererna profesiina osvita: teoriia i praktyka* [Continuing professional education: theory and practice], 3–4, 127–132 [in Ukrainian].
8. Malnatska O., Myronchuk N. (2014) Pedagogical skills of university teachers. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom*: zbirnyk naukovykh prats, 61–64 [in Ukrainian].
9. Mokhnar L. I. (2014). Innovative pedagogical technologies as a component of pedagogical skills of a higher education teacher]. *Pytannia pedahohiky. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Questions of pedagogy. Bulletin of the National University of Defense of Ukraine], 3 (40), 117–122 [in Ukrainian].
10. Mukhyna Y. A. Chto takoe pedahohycheskaia masterskaia [What is a pedagogical workshop]. Retrieved from: <https://slovesnik.org/kopilka/stati/chto-takoe-pedagogi-cheskaya-masterskaya.html> [in Russian].
11. Obryvkina O. M. (2010) Modern forms of methodical work to improve the pedagogical skills of teachers at the university]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy* [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine], 2, 111–119 [in Ukrainian].
12. Povazhnyi S. F., Zhuravlova O. I., Filippov O. I. (2008) Didactic aspects of higher school pedagogy]. *Donetsk : DonDUU* [in Ukrainian].
13. Pometaun O. I. (2019) Encyclopedia of interactive learning]. *Dnipro: Seredniak T. K.* [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 “Doshkilna osvita” dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [On approval of the standard of higher education in the specialty 012 “Preschool education” for the second (master’s) level of higher education]: *Nakaz MON № 572 (2020, April 04)*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> [in Ukrainian].
15. Soldatenko M. M. (2015) Self-development of pedagogical skill of the teacher in the conditions of information-technological society]. *Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy* [in Ukrainian].
16. Turkot T. I. (2011) Higher school pedagogy]. *Kyiv : Kondor* [in Ukrainian].
17. Fitsula M. M. (2006) Higher school pedagogy]. *Kyiv : “Akademvydav”* [in Ukrainian].
18. Kharkivska A. I. (2020) Development of communicative culture of future educators of preschool institutions]. *Kharkiv* [in Ukrainian].
19. Sholokh O. A. (2019) Theoretical aspects of the development of pedagogical skills of higher school teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu “Chernihivskiy kolehium” imeni T. H. Shevchenka* [Bulletin of the Taras Shevchenko National University “Chernihiv Collegium”], 1 (157), 245–251 [in Ukrainian].
20. Iakymchikas Ye. V. (2021) Educational and pedagogical trainings as a means of forming the competence of pedagogical partnership]. *Hraal nauky* [The Grail of Science], 1, 365–370 [in Ukrainian].

Yatsenko V. V. Pedagogical skills in teaching psychological and pedagogical disciplines to educators at the present stage

The article highlights the essence of the concept of "pedagogical skills". Peculiarities of teaching psychological and pedagogical disciplines in the context of formation of professional self-determination of applicants of specialty 012 "Preschool education", in particular, its cognitive-gnostic component are determined. It is established that in the course of integration teaching of psychological and pedagogical disciplines taking into account individual psychological features of the applicant's personality there is a purposeful process of deepening and strengthening of his knowledge about essence of activity of the teacher-educator. There are four relatively independent but interconnected blocks of pedagogical skills: psychological and pedagogical knowledge; personal and professionally significant qualities; pedagogical abilities; skills and abilities to build the educational process, the art of teaching. It is noted that the experience of advanced free economic education in the field of training future preschool education specialists allows to distinguish the following interrelated elements in the structure of pedagogical skills of teaching psychological and pedagogical disciplines: humanistic orientation, professional knowledge, basic pedagogical abilities, pedagogical techniques. It is pointed out that pedagogical abilities in their essence act as an individual trajectory of development of a pedagogical worker. Three main periods of the process of formation of pedagogical skills are formed: the period of formation of beginning teachers; improvement of pedagogical skills in the process of gaining experience; pedagogical innovation. It is noted that the experience of teaching psychological and pedagogical disciplines for preschoolers confirms the need to use the mechanism of innovative educational activities based on interactive teaching methods to solve problems of training future professionals (polylogist, educational and pedagogical training, simulation-role modeling, pedagogical workshop). The directions of improvement of pedagogical skill of teaching of psychological and pedagogical disciplines to applicants of preschool education are offered: integrity and continuity of preparation and advanced training of pedagogical workers; formation of teachers' stable motivation to improve pedagogical skills; improvement of pedagogical techniques.

Key words: education, teacher, preschoolers, pedagogical skills, partnership, mentoring, interactive teaching methods, pedagogical workshop.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:37.014.53

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.50>

Севастюк М. С.

**ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті висвітлюється питання забезпечення демократизації освітнього процесу в професійній підготовці вчителя початкової школи та визначається його вплив на якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Проведений аналіз літератури з питання дав можливість розглянути демократизацію освіти як складний, багатогранний процес, який містить усі складники системи освіти, зокрема: від управління освітою на рівні держави, системи освіти та школи до управління спілкуванням та самоорганізацією кожного учасника освітнього процесу.

Демократизація освітнього процесу розглядається як впровадження демократичних засад у спільну діяльність учасників, встановлення «суб'єкт-суб'єктних» відносин під час навчання. Проявами демократизації освіти у навчальному процесі є розвиток суб'єктності студентів, які виступають активними учасниками професійного становлення та особистісного розвитку, встановлення відносин співпраці та партнерства в освітньому процесі.

Демократизація освітнього процесу передбачає використання викладачем активних методів навчання, до яких належать інтерактивні вправи, групова робота, дослідницькі, проектні завдання. Це призводить до зміни місця та ролі викладача – від інформатора, наставника до фасилітатора.

Сприятливі умови створює демократичне освітнє середовище закладу вищої освіти, яке базується на принципах альтернативності, різноманітності, вільного вибору та відповідальності студентів.

Демократизація освітнього процесу забезпечує свідоме засвоєння професійних знань через їхнє особистісне засвоєння студентами, формування фахових компетентностей через активну практичну діяльність, але насамперед забезпечує розвиток демократичних цінностей особистості, формування у них активної та відповідальної громадянської позиції, що є основою становлення конкурентоздатного вчителя початкової школи та підвищення якості професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, демократизація освіти, демократизація освітнього процесу, демократичні цінності, суб'єктність, педагогіка партнерства, активні методи навчання, демократичне освітнє середовище.

Зміни, які відбуваються у початковій школі у зв'язку із впровадженням концепції стратегічного розвитку вітчизняної освіти "Нова українська школа", зумовлюють нові підходи до підготовки вмотивованого, компетентного, конкурентоздатного вчителя початкової школи. Змінюється не лише зміст підготовки, в основі якого закладені компетентнісний та інтегрований підходи до оволодіння педагогічною професією, значної перебудови зазнає організація освітнього процесу у вищій школі, яка передусім спрямована на ствердження діяльнісного та персоніфікованого підходів, впровадження демократичних цінностей у професійну освіту, підготовку вчителя, здатного створювати демократичне освітнє середовище у сучасній українській школі.

Питаннями підвищення якості підготовки конкурентоспроможного вчителя початкової школи займалися В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Комар, О. Матвієнко, І. Шапошнікова та інші. Важливим складником педагогічної освіти є підготовка вчителя та його діяльність на засадах демократичних цінностей. Про це свідчать зазначені у Професійному стандарті за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти” загальні вміння, які тісно пов’язані з демократичними цінностями вчителя, а саме: здатність діяти як відповідальний громадянин та брати участь у суспільному житті на різних рівнях (громадянська компетентність); здатність до взаємодії з іншими в різних соціальних ситуаціях та критичного оцінювання соціальних подій і явищ (соціальна компетентність); здатність до створення команди однодумців, прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов’язків (лідерська компетентність) [8]. Відповідно до них у стандарті вищої освіти з підготовки вчителя початкової школи визначені такі загальні компетентності, зокрема: здатність реалізувати свої права і обов’язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність працювати в команді; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність діяти соціально відповідально і свідомо; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), які тісно пов’язуються із демократичними цінностями особистості [9].

На впровадження культури демократії в освітній процес закладів педагогічної освіти була спрямована діяльність міжнародного проекту “Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині”, який здійснювався Університетом Південно-Східної Норвегії за підтримки Норвезького агентства міжнародного співробітництва та підвищення якості вищої освіти в партнерстві з Національним педагогічним університетом імені М. Драгоманова, ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”, громадськими організаціями “Інститут досліджень миру Близького Сходу” (Палестина), “Учбово-методичний науково-інформаційний центр” (Україна), “Європейський центр імені Вергеланда” (Норвегія). Практично цінним є доведення можливості запровадження ідей демократії під час навчання всіх дисциплін, які входять у зміст педагогічної освіти, а саме: суспільних, природничих, математичних [2]. Отже, доведено думку Л. Колеснік, що демократизація поступово пронизує освітній простір на всіх рівнях – від філософії освіти, освітніх інституцій до методів викладання та освітньої практики [5]. Упровадження ідей демократії на більш широкому рівні, тобто в освітньому процесі закладу вищої освіти, стало предметом дослідження у цій статті.

Мета статті полягає у визначенні напрямів забезпечення демократизації освітнього процесу в професійній підготовці вчителя початкової школи та визначення впливу на якість професійного становлення майбутнього фахівця.

Реформування початкової освіти визначає напрями підготовки вчителя початкової школи. Відповідно до завдань, зазначених у концепції “Нова українська школа”, спрямованих на виховання відповідальних, активних і підприємливих громадян, звертається увага на формування у молодших школярів демократичних цінностей, створення у школі демократичного освітнього середовища [4]. Це неможливо без підготовки вчителя до його професійної діяльності на принципах демократії, поваги до прав людини.

Відповідно до поглядів Р. Голлоба, Т. Хаддлестона, П. Крапфа, Д. Роу, В. Таелмана у разі впровадження ідей демократії в освіту виокремлюються такі підходи, як навчання про/для/через демократію. “Навчання про демократію” спрямоване на оволодіння знаннями про демократичні цінності під час вивчення окремого предмета “Громадянська освіта” або через інтеграцію його ідей у зміст різних предметів (мультидисциплінарний підхід). “Навчання для демократії” спрямоване на підготовку до життя в демократичному суспільстві. “Навчання через демократію” пов’язане із набуттям практичного досвіду демократичної поведінки. Цінним є використання всіх шляхів формування демократичної культури особистості, однак формування навичок та особистого досвіду демократичної поведінки, особистісного його набуття є важливим завданням щодо підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Актуальність проблематики необхідності демократизації освітнього процесу як початкової, так і вищої школи підкреслює і той факт, що, за даними дослідження Л. Колеснік, які були проведені в межах проекту “Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині”, дало можливість з’ясувати, що 10,8% педагогів та 37,6% студентів асоціюють запровадження демократії в освітній процес через окрему дисципліну, але лише 24,3% студентів акцентували увагу на необхідності організації навчання на засадах рівності, створенні демократичного середовища та застосування принципів педагогіки партнерства [5].

Натепер питання демократизації освіти є актуальними та висвітлюються в дослідженнях таких науковців, як: В. Андрущенко, Т. Жижко, В. Кремень, Л. Колеснік, Т. Матусевич та ін. Передусім демократизація освіти визначається науковцями як впровадження демократичних засад, принципів, цінностей в організацію системи освіти. До демократичних цінностей зараховують такі вміння, як: спілкування у багатокультурному суспільстві, здатність вирішувати конфлікти, відстоювання власної позиції, критичне мислення та повага до культурного різноманіття. Їхньою основою є свобода, рівність, братерство, солідарність, права людини, народний суверенітет, повага до людей, до їхньої гідності тощо.

До принципів демократизації освіти С. Гончаренко в "Енциклопедії освіти" зараховує такі принципи, як: співробітництво, різноманітність, відкритість, самоорганізація, рівні можливості. Він розглядає різні площини їхнього впровадження, зокрема: на рівні окремої особистості, взаємодії, освітнього закладу, суспільства і держави [3]. Отже, демократизація освіти проявляється через проникнення принципів демократії в усі складники системи освіти та на всіх рівнях, тобто на рівні управління національною системою освіти, управління окремим навчальним закладом, організації освітнього процесу.

Демократизація на рівні площини окремого студента розпочинається із самоорганізації навчальної діяльності, виявлення рис активності, ініціативності, творчості у навчальному процесі. Перетворення студента із об'єкта педагогічного впливу під час навчальних занять на суб'єкта освітнього процесу сприяє формуванню у нього активної, відповідальної позиції за своє навчання і особистісно-професійний розвиток.

Із вихованням у людини якостей активності, самостійності, здатностей до змін у діяльності та власній особистості зумовлюється виникнення поняття "суб'єктність", яке було предметом дослідження Н. Арістової, Ю. Журат, М. Севастюк, С. Пелипчук, С. Шехавцової.

Від сформованості суб'єктності студентів залежить успішність навчальної діяльності, а також їхньої подальшої професійної кар'єри. Суб'єктність майбутнього фахівця є внутрішнім стрижнем професійного становлення компетентного фахівця, невід'ємним складником професійної компетентності вчителя. Власне, суб'єктна позиція студента забезпечує неперервний особистісний та професійний саморозвиток фахівця, свідоме "вироснування" у собі професіонала. Ставлення до студента як до суб'єкта є гарантією якісної професійної освіти, тому ця якість виступає одночасно і метою (результатом) педагогічної освіти, і умовою її ефективності [6].

Однак не будь-який навчальний процес буде сприяти становленню суб'єктності студентів. Розвиток суб'єктності студентів у навчальній діяльності передусім відбувається через використання активних методів навчання, стимулювання колективних форм роботи і взаємодії студентів у навчанні, також під час створення та вирішення проблемних ситуацій, наукових і практичних проблем. Найбільш активізують на заняттях ситуації, в яких студенти відстоюють свою думку, беруть участь у дискусіях і обговореннях, вирішують суперечливі питання.

Однак, як показала практика, традиційні способи активізації процесу навчання не змінюють споживачке ставлення студента до навчальної діяльності як об'єкта педагогічного процесу, який за своєю суттю залишається пасивним та керованим учасником педагогічної взаємодії. Перетворення студента з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкта освітнього процесу, здатного до творчої самореалізації, можливе через усвідомлення ним власної відповідальності за результати процесу навчання. Однак навчальні ситуації будуть зацікавлювати студентів, якщо вони пов'язані з особистими або майбутніми професійними потребами здобувачів освіти. Тому великого значення набуває використання під час навчання практично-орієнтованих завдань, практичного досвіду студентів. Це докорінно змінює функції викладача, тобто з інформатора він перетворюється на організатора, консультанта, педагога-фасилітатора. Спрямованість змісту освіти на майбутню професію, пошук особистісних смислів освіти забезпечує активність студентів у власній навчальній діяльності та розвиває їхню відповідальність за досягнуті результати.

Досвід студента із вираження власної позиції у навчальній діяльності, прояв його активності та самостійності під час її організації, формування відповідальності за її результати та результати власного професійного розвитку сприяють формуванню демократичної позиції особистості, її демократичних цінностей.

Другою важливою площиною демократизації освітнього процесу виступає дотримання принципів співробітництва та партнерства. Співробітництво передбачає встановлення атмосфери взаєморозуміння, довіри і взаємної вимогливості, що забезпечує створення творчого, демократичного середовища. Партнерство – встановлення та розвиток взаємовигідних відносин між школою, вчителями, учнями, членами громади і спонсорами для спільного вирішення загальних проблем. Відносинам співробітництва та партнерства властиві ознаки рівноправності, двобічного спілкування, чесності та відкритості, поваги та рівності.

Демократизація освітнього процесу передбачає використання викладачем активних методів навчання, до яких зараховують інтерактивні вправи, групову роботу, дослідницькі, проєктні завдання.

Використання інтерактивних методів навчання студентів дасть можливість створити ситуації, залучаючи до яких майбутні вчителі навчатимуться швидко та ефективно вирішувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюватимуть культуру спілкування, розвиватимуть критичне мислення, набуватимуть навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим. Використання дискусій та дебатів у навчанні сприятиме розвитку у студентів навичок висловлювати та відстоювати власну думку, добирати різні аргументи, прислуховуватись до думок співрозмовника, ухвалювати спільні рішення. У дослідженнях Ю. Лимар, О. Демченко, І. Турчиної представлено досвід щодо формування у студентів навичок демократичного спілкування та використання філософського діалогу під час викладання педагогічних дисциплін [7].

Отже, колективне виконання дослідницької діяльності, проєктів розвиває готовність до співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності та думок, формує вміння відстоювати власну думку і позицію.

Демократизація освітнього процесу можлива лише за умови створення у закладі освіти демократичного освітнього середовища, безпечного, вільного від насильства і соціальних бар'єрів, яке забезпечує сприятливі

умови для активної участі кожного у власному професійному становленні та “входженні до професії”. Демократичне освітнє середовище можливе за умови різноманітності освітніх програм, змісту, форм і методів навчання, диференціації та індивідуалізації. Таке середовище сприяє персоніфікації професійної підготовки, створює умови для індивідуальної стратегії розвитку як особистості, так і майбутнього фахівця, уможливорюється за допомогою вибору спецкурсів та спецпрактикумів, які відповідають інтересам особистості.

Власне, демократизація освітнього середовища забезпечує розвиток комунікативних навичок, підвищення інтересу до демократії та прав людини, забезпечує активну громадянську позицію особистості, формування лідерських якостей.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у тому, що побудувати демократичне суспільство неможливо без демократизації освіти. Набуття студентами досвіду демократичної поведінки складає основи майбутньої особистості та її професійної діяльності. Під час навчання із впровадженням принципів демократизації у студентів розвиваються навички самостійного навчання впродовж усього життя, аналітичного та критичного мислення, відкритості до інших поглядів, гнучкості та вміння адаптуватися, навички співпраці та партнерської взаємодії. Лише вчитель, який володіє демократичними цінностями та має досвід демократичної поведінки, може сформувати зазначені якості у своїх учнів. Тому впровадження культури демократії в освітній процес вищої школи є важливою передумовою підвищення якості професійної підготовки вчителя початкової школи та розбудови демократичного суспільства.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Освіта як чинник формування демократичного світогляду студентів. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія* : журнал наук. праць. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Творче об-ня “Нова парадигма”. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 119. С. 3–12.
2. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Демократизація освітнього простору: досвід університетів України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов’янськ : ДДПУ, 2021. Вип. 14. (Ч. 2). С. 5–12.
3. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 167–168.
4. Концепція нової української школи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczija.pdf>.
5. Матусевич Т., Колесник Л. Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність? *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2019. Вип. 24 (1). С. 115–127. URL: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127>.
6. Севастюк М. С. Становлення суб’єктності майбутнього вчителя початкової школи як фактор формування його професійної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 174–179.
7. Лимар Ю., Демченко О., Турчина І. Використання філософського діалогу у формуванні навичок демократичного спілкування майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. праць. Вип. 16. Т. 1. Одеса, 2019. С. 110–114.
8. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”. С. 12. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.
9. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта. С. 22.

References:

1. Andrushchenko V. P. (2014) Osivta yak chynnyk formuvannia demokratychnoho svitohliadu studentiv [Education as a factor in shaping the democratic worldview of students] *Nova paradyhma. Filosofii. Politolohiia. Sotsiolohiia* : zhurnal nauk. prats. Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova, Tvorche ob-nia “Nova paradyhma”. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 119. S. 3–12. [in Ukrainian].
2. Havrilova L., Beskorsa O., Ishutina O. (2021) Demokratyzatsiia osvitnoho prostoru: dosvid universytetiv Ukrainy [Democratization of educational space: the experience of Ukrainian universities]. *Profesionalizm pedahoha: teoretichni y metodychni aspekty*. Sloviansk: DDDPU, Vyp. 14. (Ch. 2). S. 5–12 [in Ukrainian].
3. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi redaktor V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. S. 167–168. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia novoi ukrainiskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczija.pdf>. [in Ukrainian].
5. Matusевич T., Kolesnyk L. (2019) Demokratiiia v osviti: idealne buttia chy pedahohichna realnist? [Is democracy in education an ideal being or a pedagogical reality?] *Filosofiiia osvity. Philosophy of Education*. Vyp. 24 (1). S. 115–127. URL: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127> [in Ukrainian].
6. Sevastiuk M. S. (2016) Stanovlennia subiektnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly yak faktor formuvannia yoho profesiinoi kompetentnosti [Formation of the subjectivity of the future primary school teacher as a factor in the formation of his professional competence]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seria 13. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, S. 174–179 [in Ukrainian].
7. Lyamar Yu., Demchenko O., Turchyna I. (2019) Vykorystannia filosofskoho dialohu u formuvanni navychok demokratychnoho spilkuvannia maibutnih pedahohiv [The use of philosophical dialogue in the formation of skills of democratic communication of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*: zb. nauk. prats. Vyp. 16. T. 1. Odessa, S. 110–114 [in Ukrainian].
8. Profesiinyi standart za profesiiami “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoii osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)”. [Professional standard by professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)”]. S. 12. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].

9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity. Stupin – bakalavr. Haluz znan – 01 Osvita/ Pedahohika. Spetsialnist – 013 Pochatkova osvita [Standard of higher education in Ukraine. The first (bachelor's) level of higher education. Degree – bachelor. Field of knowledge – 01 Education / Pedagogy. Specialty – 013 Primary education] S. 22 [in Ukrainian].

Sevastiuk M. S. *The democratization of the educational process in the professional training of future primary school teachers*

The article highlights the issue of ensuring the democratization of the educational process in the professional training of primary school teachers and determines its impact on the quality of future primary school teachers' training.

The analysis of the literature on the issue allowed us to consider the democratization of education as a complex, multifaceted process that includes all components of the education system: from education management at the state level, education and school systems to communication management and self-organization of each participant.

The democratization of the educational process is seen as the introduction of democratic principles in the joint activities of its participants, the establishment of subject-to-subject relations during training. Manifestations of the democratization in the educational process are the development of student agency, as they are active participants in professional and personal development, the establishment of community relations and cooperation in the educational process.

The democratization of the educational process involves the use of active teaching methods, which include interactive exercises, group work, research, project tasks. This leads to a change in the place and role of the teacher: from an informant, a mentor to a facilitator.

Favorable conditions are created by a democratic educational environment based on the principles of alternativeness, diversity, free choice, and responsibility of students.

The democratization of the educational process ensures the conscious assimilation of professional knowledge through personal acquisition by students, the development of professional competencies through active practice, but also ensures the development of democratic personal values, active and responsible citizenship, which is the basis of developing a competitive primary school teacher and improving the quality of vocational training.

Key words: *professional training, democratization of education, democratization of the educational process, democratic values, student agency, pedagogy of partnership, active teaching methods, democratic educational environment.*

НАШІ АВТОРИ

АНДРОСОВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>l5kirpota@gmail.com</i>
БАЙРАМОВА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Дунайський інститут водного транспорту Державного університету інфраструктури та технологій <i>bairamova3456@gmail.com</i>
БАКУМЕНКО ТЕТЯНА КОСТЯНТИНІВНА	доктор філософії, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>tanya020365@ukr.net</i>
БІЛОЗЕРОВА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	викладач фортепіано та концертмейстер циклової комісії фортепіано, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>alenka.belozerova2013@gmail.com</i>
БОБКОВА ІННА АРКАДІЇВНА	викладач фармацевтичних дисциплін, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач – методист, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж <i>bobkova.inna@pharm.zt.ua</i>
БОЙКО СВИТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>lanasvit2017@gmail.com</i>
БУКАЧ МИКОЛА МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри освітньої політики, Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради <i>nbukach@gmail.com</i>
БУР'ЯНОВА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	викладач фармацевтичних дисциплін, викладач другої кваліфікаційної категорії, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж <i>burianova.viktoriaa@pharm.zt.ua</i>
ВОВЧАСТА НАТАЛІЯ ЯРОСЛАВІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська Політехніка», ІТ СТЕП Університет <i>natvovchasta@gmail.com</i>
ВОЛКОВА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>elenavolkova@ukr.net</i>
ВОЛКОВА СВИТЛАНА ЄВГЕНІВНА	психолог, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>volkova.svitlana@pharm.zt.ua</i>
ГАЙДУЧЕНКО АЛІНА ГАВРИЛІВНА	старший викладач кафедри романо-германських мов, Національна академія Служби Безпеки України <i>gaiduchenko.alina@gmail.com</i>
ГЛЯНЕНКО КАТЕРИНА АНДРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, викладач комісії педагогічних дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет» <i>kaglianenko@gmail.com</i>
ГОНЧАРОВА ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>goncharoo82@gmail.com</i>
ГРИГОР'ЄВА ВІТА АНАТОЛІЇВНА	доктор філософії, доцент кафедри гуманітарної підготовки, Донбаська національна академія будівництва і архітектури <i>v.a.hryhorieva@donnaba.edu.ua</i>
ГРИЦАЄНКО ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА	керівник навчально-методичного відділу, старший викладач кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну, Київський національний університет технологій та дизайну <i>hritsaenko@gmail.com</i>

ГУРЕВИЧ РОМАН СЕМЕНОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педгогічних наук України, директор, Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>r.gurevych2018@gmail.com</i>
ГУЦУЛЯК ЛІДІЯ ІЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Університет Григорія Сковороди в Переяславі <i>lidia.hutsuliak@gmail.com</i>
ДАЦЕНКО МАРІЯ СЕРГІЇВНА	аспірантка кафедри музикознавства та музичної освіти, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка <i>m.datsenko.asp@kubg.edu.ua</i> <i>m.datsenko@kubg.edu.ua</i>
ЖУМБЕЙ МАРІАННА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>marja-iva@ukr.net</i>
ЗАВІРУХА ЛІЛІЯ АНАТОЛІВНА	викладач фортепіано та концертмейстер циклової комісії фортепіано, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>lili7466@ukr.net</i>
ЗАЙЦЕВА ІННА ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Сумський державний університет <i>innazaitseva@ukr.net</i>
КАЛАШНЮК ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	викладач диригування циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>vkalashnyuk@lpc.ukr.education</i>
КИШАКЕВИЧ СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>duvo_svit@ukr.net</i>
КІЦАЙ ЯРОСЛАВ ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач кафедри вогневої та тактико-спеціальної підготовки, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького <i>yaroslaff_@ukr.net</i>
КЛОЧОК ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	психолог, Реабілітаційний центр для наркозалежних «Позитив», аспірант кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>Klo4ok80@gmail.com</i>
КОКОРИНА ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання, Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» <i>lyuda.kokorina.85@gmail.com</i>
КОНДРАТЬЄВА АЛЬОНА ВАСИЛІВНА	кандидат філософських наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради <i>k.alena_11.12@ukr.net</i>
КОПЧАК ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>liliya.kopchak@pnu.edu.ua</i>
КОРДОНОВА АЛЛА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>cordonova@gmail.com</i>
КОРОБОВА ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка <i>j.korobova11@gmail.com</i>
КУЛЯ ВІКТОРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	студентка IV курсу магістратури, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>vokulia.il20@kubg.edu.ua</i>
КУРОК РОМАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат юридичних наук, доцент, молодший науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах, Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України <i>romaku2010@gmail.com</i>

КУСТИНСЬКИЙ ОЛЕГ ВІКТОРОВИЧ	старший викладач кафедри вогневої та тактико-спеціальної підготовки, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького <i>kustos@ukr.net</i>
ЛЕВЧЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, докторант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини <i>n.levchenkod@gmail.com</i>
ЛИМАРЕНКО ВАЛЕРІЙ ІГОРОВИЧ	аспірант кафедри музикознавства та музичної освіти, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка <i>valeriy80994417959@gmail.com</i>
ЛИСАК ЛАРИСА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарної підготовки, Донбаська національна академія будівництва і архітектури <i>l.k.lisak@donnaba.edu.ua</i>
ЛЮТИЙ ВАДИМ ПЕТРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка <i>v.liutyi@kubg.edu.ua</i>
МАРТИНЮК АНАТОЛІЙ КИРИЛОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» <i>mart_ak@ukr.net</i>
МАРХАЛЕВИЧ ТЕТЯНА СЕРГІЙВНА	викладач фортепіано та концертмейстер циклової комісії фортепіано, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>yustana@ukr.net</i>
МАСЛОВА АЛІНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>mav2429@gmail.com</i>
МЕЛЬНИК ОКСАНА ФЕДОРІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з виховної роботи, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>melnyk.ksenia@pharm.zt.ua</i>
МОЙСЕЄНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>moiseienkosm@gmail.com</i>
МУЗИЧУК ВАЛЕНТИНА ВАЛЕРІЙВНА	кандидат філологічних наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії, Житомирський базового фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>muzychuk.valentyina@pharm.zt.ua</i>
ПАВЛЮК НАДІЯ МИКОЛАЇВНА	викладач постановки голосу циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>nadia-kiev@ukr.net</i>
ПЕРШКО ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат біологічних наук, доцент, викладачка, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>pershko.iryina@pharm.zt.ua</i>
ПЕТРУК ОЛЕГ ВАСИЛЬОВИЧ	старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін, Військово-юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого <i>opetruck76@ukr.net</i>
ПІНЧУК ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет <i>Larisapinchuk2000@gmail.com</i>
ПОЛІЩУК НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософських наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій, Рівненський державний гуманітарного університет <i>pnv202@ukr.net</i>
ПРОЦЮК ІРИНА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>protsiuk.iryina@pharm.zt.ua</i>

СВІРЧЕВСЬКА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА	викладач вищої кваліфікаційної категорії, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>svirchavska.liudmyla@pharm.zt.ua</i>
СЕВАСТЮК МАР'ЯНА СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>m_sevast@ukr.net</i>
СЕМЕНИШИНА ІРИНА ВІТАЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математики, інформатики та академічного письма, Подільський державний аграрно-технічний університет <i>isemenisina@gmail.com</i>
СЕРГАТА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичної культури і спорту, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія <i>nsseगतa@gmail.com</i>
СЕРГАТІЙ МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат юридичних наук, доцент, старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичної культури і спорту, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія <i>nsseगतa@gmail.com</i>
СКАСКІВ ГАННА МИХАЙЛІВНА	асистент кафедри інформатики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка <i>skaskivg@tntpu.edu.ua</i>
СПИРИДОНОВА ЄВГЕНІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної Академії педагогічних наук України, викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет» <i>jenya.spiridonova@gmail.com</i>
СТЕЦЬ ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>stetshalya@ukr.net</i>
СТРІЛЕЦЬ-БАБЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>olenastrilecbabenko@gmail.com</i>
СУВОРОВА ЛЮДМИЛА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат філологічних наук, викладач вищої кваліфікаційної категорії, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>suvorova.lyudmyla@pharm.zt.ua</i>
ТЕМНІКОВ ВОЛОДИМИР ВІКТОРОВИЧ	викладач літератури для дітей дошкільного віку, Дніпровський фаховий педагогічний коледж Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради <i>temnikov@dano.dp.ua</i>
ТЕМНІКОВА ІННА МИКОЛАЇВНА	викладач-методист дошкільної педагогіки та психології, Дніпровський фаховий педагогічний коледж Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради <i>i.n.temnikova@gmail.com</i>
ТУБИЧКО ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського <i>yuliatubichko@gmail.com</i>
УМІНСЬКА КАТЕРИНА АНАТОЛІВНА	кандидат фармацевтичних наук, викладач фармацевтичних дисциплін, викладач вищої кваліфікаційної категорії, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж <i>uminska.kateryva@pharm.zt.ua</i>
ХРАНІВСЬКА ВАЛЕНТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач фармацевтичних дисциплін, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач – методист, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж <i>khranivska.valentya@pharm.zt.ua</i>
ЦІСАРУК ВІТАЛІЙ ЮРІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка <i>vitaliysisaruk@meta.ua</i>

ЦІСАРУК ІРИНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка <i>irena52@ukr.net</i>
ЧАГРАК НАТАЛІЯ ІГОРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>nchahrak@ukr.net</i>
ЧЕПЕЛІВСЬКА МАРІЯ МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського <i>kosyuk.maria@yandex.ua</i>
ЧЕРВОНСЬКА ЛІЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>chervonskay@ukr.net</i>
ЧЕРЕПАНЯ МАРІЯ ТАРАСІВНА	доктор філософії з педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет <i>mariia.cherepania@gmail.com</i>
ЧЕРКАШИН СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди <i>tscherkaschin@ukr.net</i>
ШАПАРЕНКО ХРИСТИНА АНДРІЇВНА	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>tanya020365@ukr.net</i>
ШЕВЧЕНКО ОЛЕКСАНДР АНАТОЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри позашкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>o.a.shevchenko@npu.edu.ua</i>
ШЕМЕТ ОЛЕНА ФРАНЦІВНА	викладач медико-біологічних дисциплін, Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради <i>kozlova.olena@pharm.zt.ua</i>
ШТИХАЛЮК ВОЛОДИМИР ІВАНОВИЧ	викладач постановки голосу та диригування циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради <i>vshtykhalyuk@lpc.ukr.education</i>
ЮНИК ІВАН ДМИТРОВИЧ	докторант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>idyunyk@gmail.com</i>
ЯЦЕНКО ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>L.w.v1806@gmail.com</i>

OUR AUTHORS

ANDROSOVA NATALIA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical sciences, Head of the Department of Pedagogy of Pre-school and Elementary Education, Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>15kirpota@gmail.com</i>
BAIRAMOVA OLENA VIKTORIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities, Danube Institute of Water Transport of State University of Infrastructure and Technologies <i>bairamova3456@gmail.com</i>
BAKUMENKO TETIANA KOSTIANTYNIVNA	Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Theory and Methodology of Preschool Education Department, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council <i>tanya020365@ukr.net</i>
BILOZEROVA OLENA VASYLIVNA	Lecturer of Piano and Concertmaster of the Piano Cycle Commission, Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical college” of the Volyn Regional Council <i>alenka.belozeroва2013@gmail.com</i>
BOBKOVA INNA ARKADIIVNA	Lecturer of Pharmaceutical Disciplines, Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer – Methodologist, Zhytomyr College of Pharmacy <i>bobkova.inna@pharm.zt.ua</i>
BOIKO SVITLANA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» <i>lanasvit2017@gmail.com</i>
BUKACH MYKOLA MYKOLAJOVICH	Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Educational Policy, "Odessa Academy of Continuous Education for Odessa Region" <i>nbukach@gmail.com</i>
BURIANOVA VIKTORIIA VIKTORIVNA	Lecturer of Pharmaceutical Disciplines, Lecturer of the Second Qualification Category, Zhytomyr College of Pharmacy <i>burianova.viktoriiia@pharm.zt.ua</i>
CHAHRAK NATALIYA IHORIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpatian National University <i>nchahrak@ukr.net</i>
CHEPELEVSKAYA MARIYA MIKOLAIVNA	Graduate Student at the Department of Innovative and Information Technologies in Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky <i>kosyuk.maria@yandex.ua</i>
CHEREPANIA MARIIA TARASIVNA	Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University <i>mariia.cherepania@gmail.com</i>
CHERKASHYN SERGII VOLODYMYROVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of German Philology, National Pedagogical Skovoroda University <i>tscherkaschin@ukr.net</i>
CHERVONSKA LILIIA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Melitopol State Pedagogical University Bogdan Khmelnytsky <i>chervonskay@ukr.net</i>
DATSENKO MARIIA SERHIIVNA	Postgraduate student at the Department of Musicology and Music Education, Institute of Arts of Borys Grinchenko Kyiv University <i>m.datsenko.asp@kubg.edu.ua</i> <i>m.datsenko@kubg.edu.ua</i>
GLYANENKO KATERYNA ANDRIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Commission of Pedagogical Disciplines, Dnipro Professional College of Engineering and Pedagogy of the Ukrainian State University of Chemical Technology <i>kaglianenko@gmail.com</i>
GONCHAROVA OLGA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>goncharoo82@gmail.com</i>

GUREVYCH ROMAN SEMENOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director, Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Psychology, Training of Highly Qualified Specialists, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky <i>r.gurevych2018@gmail.com</i>
HAIUCHENKO ALINA HAVRYLIVNA	Senior Lecturer at the Romanic and Germanic Languages Department, National Academy of Security Service of Ukraine <i>gaiduchenko.alina@gmail.com</i>
HRYHORIEVA VITA ANATOLIIVNA	Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Humanitarian Training, Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture <i>v.a.hryhorieva@donnaba.edu.ua</i>
HRYTSAENKO LIUDMYLA MYKHAYLIVNA	Head of the Educational and Methodical Department, Senior Lecturer at the Department of Professional Education at Technologies and Design, Kyiv National University of Technologies and Design <i>hritsaenko@gmail.com</i>
HUTSULIAK LIDIYA ILLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work, University of Hryhorii Skovoroda in Pereiaslav <i>lidia.hutsuliak@gmail.com</i>
KALASHNYUK VOLODYMYR MYKOLAYOVYCH	Lecturer of Conducting the Cycle Commission of Methods of Music Education and Vocal and Choral Training, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council <i>vkalashnyuk@lpc.ukr.education</i>
KHRANIVSKA VALENTYNA ALEXANDRIVNA	Lecturer of Pharmaceutical Disciplines, Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer – Methodologist, Zhytomyr College of Pharmacy <i>khranivska.valentyna@pharm.zt.ua</i>
KITSAI YAROSLAV VOLODYMYROVYCH	Lecture at the Department of Fire and Tactical Special Training, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi <i>yaroslaff_@ukr.net</i>
KLOCHOK OLEKSANDR MYKOLAYOVYCH	Psychologist, Social Rehabilitation Addicts Center "Positive", Graduate Student at the Department of Social Work, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council <i>Klo4ok80@gmail.com</i>
KOKORINA LYUDMYLA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Teaching, Horlivka Institute for Foreign Languages of State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University" <i>lyuda.kokorina.85@gmail.com</i>
KONDRATIEVA ALONA VASYLIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Dnipropetrovsk Academy of Continuing Education of the Dnipropetrovsk Regional Council <i>k.alena_11.12@ukr.net</i>
KOPCHAK LILIYA VASYLIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>liliya.kopchak@pnu.edu.ua</i>
KORDONOVA ALLA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher at the Department of Western and Oriental Languages and their Teaching Methods, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky» <i>cordonova@gmail.com</i>
KOROBOVA YULIYA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the English Practice Department, Sumy Makarenko State Pedagogical University <i>j.korobova11@gmail.com</i>
KULIA VICTORIYA OLEKSANDRIVNA	Fourth-year Master's Student, Institute of Humanity of Borys Grinchenko University of Kyiv <i>vokulia.il20@kubg.edu.ua</i>
KUROK ROMAN OLEKSANDROVYCH	PhD in Law, Associate Professor, Junior Researcher of Laboratory of Scientific and Methodological Support of Specialist Training in Colleges and Technical Schools, Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>romaku2010@gmail.com</i>
KUSTYNSKYI OLEH VIKTOROVYCH	Senior Lecturer at the Department of Fire and Tactical Special Training, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi <i>kustos@ukr.net</i>

KYSHAKEVYCH SVITLANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Folk Musical Instruments and Vocals Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>duvo_svit@ukr.net</i>
LEVCHENKO NATALIYA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Doctoral Student, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University <i>n.levchenkod@gmail.com</i>
LIMARENKO VALERII IGOROVICH	Postgraduate Student at the Department of Musicology and Music Education, Institute of Arts of Borys Hrinchenko University of Kyiv <i>valeriy80994417959@gmail.com</i>
LIUTYI VADYM PETROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Social Pedagogy and Social Work Department, Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University <i>v.liutyi@kubg.edu.ua</i>
LYSAK LARYSA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian Training, Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture <i>l.k.lisak@donnaba.edu.ua</i>
MARKHALEVYCH TETYANA SERHIYIVNA	Lecturer of Piano and Concertmaster of the Piano Cycle Commission, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical college" of the Volyn Regional Council <i>yustana@ukr.net</i>
MARTYNIUK ANATOLII KYRYLOVYCH	Doctor of Pedagogics, Professor at the Department of Art Disciplines and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav <i>mart_ak@ukr.net</i>
MASLOVA ALINA VICTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>mav2429@gmail.com</i>
MELNYK OKSANA FEDORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Educational Work, Zhytomyr Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>melnik.ksenia@pharm.zt.ua</i>
MOISEIENKO SVITLANA MYKOLAIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» <i>moiseienkosm@gmail.com</i>
MUZYCHUK VALENTYNA VALERIIVNA	Candidate of Philological Sciences, the teacher of the highest qualification category, Zhytomyr Basic Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>protsiuk.iryina@pharm.zt.ua</i>
PAVLYUK NADIYA MYKOLAYIVNA	Lecturer of Voice Production of the Cycle Commission of Methods of Music Education and Vocal and Choral Training, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council <i>nadia-kiev@ukr.net</i>
PERSHKO IRYNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Teacher, Zhytomyr College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>pershko.iryina@pharm.zt.ua</i>
PETRUK OLEG VASYLOVYCH	Senior Lecturer at the Department General Military Disciplines, Military Law Institute of National Law University <i>opetruk76@ukr.net</i>
PINCHUK LARYSA MUKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Second Foreign Language, Zaporizhzhia National University <i>Larisapinchuk2000@gmail.com</i>
POLISHCHUK NATALIYA VOLODYMYRIVNA	Doctor of Philosophy Sciences, Associate Professor at the Department of Vocational Education, Labor Training and Technologies, Rivne State University of Humanities <i>pnv202@ukr.net</i>
PROTSIUK IRYNA YEVHENIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of the Highest Qualification Category, Specialist in Teaching Methods, Zhytomyr Basic Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>protsiuk.iryina@pharm.zt.ua</i>

SEMENYSHYNA IRYNA VITALIIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematics, Informatics and Academic Writing, State Agrarian and Engineering University in Podilia <i>isemenisina@gmail.com</i>
SERHATA NATALIA SERHIIVNA	Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy and Physical Culture and Sports, Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy <i>nssergata@gmail.com</i>
SERHATYI MYKOLA OLEKSANDROVYCH	Candidate of Law, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy and Physical Culture and Sports, Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy <i>nssergata@gmail.com</i>
SEVASTIUK MARIANA STEPANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>m_sevast@ukr.net</i>
SHAPARENKO KHRYSTYNA ANDRIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Theory and Methodology of Preschool Education Department, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council <i>tanya020365@ukr.net</i>
SHEMET OLENA FRANTSIVNA	Teacher of Medical and Biological Disciplines of Zhytomyr Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>kozlova.olena@pharm.zt.ua</i>
SHEVCHENKO OLEKSANDR ANATOLIIOVYCH	Graduate Student at the Department of After School Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>o.a.shevchenko@npu.edu.ua</i>
SHTYKHALYUK VOLODYMYR IVANOVYCH	Lecturer of Voice Staging and Conducting of the Cycle Commission of Methods of Music Education and Vocal and Choral Training, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council <i>vshtykhalyuk@lpc.ukr.education</i>
SKASKIV ANNA MYKHAILIVNA	Assistant at the Department of Informatics and Methods of its Teaching, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University <i>skaskiv@tnpu.edu.ua</i>
SPYRYDONOVA YEVHENIIA OLEKSANDRIVNA	Postgraduate Student, State Institution of Higher Education University of Educational Management National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Lecturer, Dnipro Vocational College of Engineering and Pedagogy of the State Higher Educational Institution "Ukrainian State University of Chemical Technology" <i>jenya.spiridonova@gmail.com</i>
STETS HALYNA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Methodology of Music Education Methods and Conducting, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>stetshalyna@ukr.net</i>
STRILETS-BABENKO OLENA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy Special and Social Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>olenastrilecbabenko@gmail.com</i>
SUVOROVA LIUDMYLA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Philological Sciences, Teacher of the Highest Qualification Category, Zhytomyr Basic Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>suvorova.lyudmyla@pharm.zt.ua</i>
SVIRCHEVSKA LIUDMYLA MYKHAILIVNA	Teacher of the Highest Qualification Category of Zhytomyr College of Pharmacy, Zhytomyr Regional Council <i>svirchavska.liudmyla@pharm.zt.ua</i>
TEMNIKOV VOLODYMYR VIKTOROVYCH	Teacher of Literature for Preschool Children, Dnieper Professional Pedagogical College of Dnipropetrovsk Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council <i>temnikov@dano.dp.ua</i>
TEMNIKOVA INNA MYKOLAIVNA	Teacher-Methodologist of Preschool Pedagogy and Psychology, Dnieper Professional Pedagogical College of Dnipropetrovsk Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council <i>i.n.temnikova@gmail.com</i>

TSISARUK IRYNA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technologies, Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko <i>irena52@ukr.net</i>
TSISARUK VITALIY YURIYOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technologies, Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko <i>vitaliytsisaruk@meta.ua</i>
TUBYCHKO YULIA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>yuliatubichko@gmail.com</i>
UMINSKA KATERYNA ANATOLIYIVNA	Lecturer of Pharmaceutical Disciplines, Candidate of Pharmaceutical Disciplines, Lecturer of the Highest Qualification Category, Zhytomyr College of Pharmacy <i>uminska.kateryna@pharm.zt.ua</i>
VOLKOVA OLENA ANATOLIIVNA	Senior Lecturer at the Department of the English Language of Technical Orientation № 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» <i>elenavolkova@ukr.net</i>
VOLKOVA SVITLANA YEVHENIVNA	Psychologist, Zhytomyr Applied College of Pharmacy Zhytomyr Regional Council <i>volkova.svitlana@pharm.zt.ua</i>
VOVCHASTA NATALIYA YAROSLAVIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, National University «Lviv Polytechnic», IT STEP University <i>natvovchasta@gmail.com</i>
YATSENKO VIKTORIYA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council <i>L.w.v1806@gmail.com</i>
YUNYK IVAN DMYTROVYCH	Doctoral student at the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting, National Pedagogical Dragomanov University <i>idyunyk@gmail.com</i>
ZAITSEVA INNA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at Foreign Languages Department, Sumy State University <i>innazaitseva@ukr.net</i>
ZAVIRUKHA LILIYA ANATOLIYIVNA	Lecturer of Piano and Concertmaster of the Piano Cycle Commission, Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical college» of the Volyn Regional Council <i>lili7466@ukr.net</i>
ZHUMBEI MARIANNA MYKHAYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>marja-iva@ukr.net</i>

ЗМІСТ

<i>Андросова Н. М.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	5
<i>Бобкова І. А., Бур'янова В. В., Умінська К. А., Хранівська В. О.</i> АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	9
<i>Бойко С. О., Волкова О. А., Мойсеєнко С. М.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ.....	15
<i>Букач М. М.</i> ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОВАЖНОГО ВІКУ ЯК НАДВАЖЛИВА ОСВІТЯНСЬКА ПРОБЛЕМА	19
<i>Вовчаста Н. Я., Семенишина І. В., Байрамова О. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	26
<i>Гайдученко А. Г.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ І СЕРВІСІВ.....	34
<i>Гляненко К. А.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	38
<i>Гончарова О. А., Маслоva А. В.</i> ФІДБЕК У СИСТЕМІ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	42
<i>Грицаєнко Л. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ.....	46
<i>Гуцуляк Л. І.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ.....	51
<i>Даценко М. С.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	57
<i>Завіруха Л. А., Білозерова О. В., Мархалевич Т. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАЇЬ ПРО АРТИКУЛЯЦІЙНІ ПОЗНАЧЕННЯ В СОНАТАХ ЙОЗЕФА ГАЙДНА У ЗМІСТ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	61
<i>Зайцева І. О., Коробова Ю. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ.....	65
<i>Кіцай Я. В., Кустинський О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	69
<i>Клочок О. М.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ РЕАБІЛІТОВАНИХ НАРКОЗАЛЕЖНИХ У ГРУПАХ САМОДОПОМОГИ.....	73
<i>Кокоріна Л. В.</i> ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ ШКОЛЯРІВ.....	80
<i>Кондратьєва А. В.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	84
<i>Кордонова А. В.</i> КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	88

<i>Курок Р. О.</i> НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	92
<i>Левченко Н. В.</i> АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ У СФЕРІ МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ: МІЖНАРОДНИЙ АСПЕКТ.....	96
<i>Лимаренко В. І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ НА ЗАСАДАХ ЕД'ЮТЕЙНМЕНТУ.....	102
<i>Лисак Л. К., Григор'єва В. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ДОШКИ PADLET У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО.....	107
<i>Лютий В. П., Куля В. О.</i> СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ОБЛІКУ ОРГАНІВ ПРОБАЦІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....	113
<i>Мартинюк А. К.</i> ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ У МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ СЕМЕНА ДОРОГОГО.....	118
<i>Волкова С. Є., Мельник О. Ф., Шемет О. Ф.</i> ДОТРИМАННЯ ВИМОГ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	122
<i>Перико І. О.</i> ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ З ОСНОВАМИ ГЕНЕТИКИ У ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	128
<i>Петрук О. В.</i> МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ ВІЙСЬКОВОЇ ГАЛУЗІ.....	133
<i>Пінчук Л. М.</i> ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ “BLENDED LEARNING” У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	138
<i>Поліщук Н. В.</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (СФЕРА ОБСЛУГОВУВАННЯ (ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА, ТУРИЗМ))” У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	143
<i>Свірчевська Л. М.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІЗ ФАРМАКОГНОЗІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ.....	148
<i>Сергата Н. С., Сергатий М. О.</i> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ” В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	152
<i>Скасків Г. М.</i> ВІПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО	156
<i>Спиридонова Є. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ.....	161
<i>Стець Г. В., Кишакевич С. В.</i> СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	165
<i>Стрілець-Бабенко О. В.</i> ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ МЕТОДОМ ПРОЕКТІВ	169
<i>Суворова Л. К., Музичук В. В., Процюк І. Є.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	174

<i>Темнікова І. М., Темніков В. В.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ	178
<i>Тубичко Ю. О.</i> РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	182
<i>Цісарук В. Ю., Цісарук І. В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....	188
<i>Чаграк Н. І., Жумбей М. М., Копчак Л. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ БІЗНЕС-КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	192
<i>Чепелевська М. М., Гуревич Р. С.</i> МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	198
<i>Червонська Л. М.</i> ПОСТНЕКЛАСИЧНІ СМИСЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДЕФІНІЦІЇ СУТНОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	203
<i>Черепаня М. Т.</i> ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1919–1938 РОКИ).....	209
<i>Черкашин С. В.</i> ПОГЛЯДИ НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ НА СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ЗНАННЕВОГО СУСПІЛЬСТВА І ГЛОБАЛЬНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ	213
<i>Шапаренко Х. А., Бакуменко Т. К.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ “КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ” ЯК ЗАСОБУ ОСОБИСТОГО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	219
<i>Шевченко О. А.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ГУРТКАХ ПОЧАТКОВОГО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	224
<i>Штихалюк В. І., Павлюк Н. М., Калашинюк В. М.</i> ОСНОВНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ М. МИКИШІ.....	229
<i>Юник І. Д.</i> СПЕЦИФІКА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ БРЕНДУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	233
<i>Яценко В. В.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧАМ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	238
<i>Севастюк М. С.</i> ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	245

CONTENTS

Androsova N. M. Preparing prospective elementary school teachers to use pedagogical technology to develop critical thinking.....	5
Bobkova I. A., Burianova V. V., Uminska K. A., Khranivska V. A. Algorithmization of professional training for implementation of program learning results in professional disciplines of pharmaceutical specialization	9
Boiko S. O., Volkova O. A., Moiseienko S. M. Ways of developing motivation of students of technical specialties for mastering English for Professional Purposes under the conditions of online learning mode.....	15
Bukach M. M. Education of elderly people as an essential educational problem.....	19
Vovchasta N. Ya., Semenyshyna I. V., Bairamova O. V. Application of innovative pedagogical technologies in training of technical specialists.....	26
Haiduchenko A. H. Organization of educational process in the conditions of remote studying with the use of learning platforms and services.....	34
Glyanenko K. A. Information technologies during the formation of project competence in the process of professional training of future teachers.....	38
Goncharova O. A., Maslova A. V. Feedback in education: problems and prospects.....	42
Hrytsaenko L. M. Formation of digital competence in future teachers during the process of studying rhetoric.....	46
Hutsuliak L. I. Socio-pedagogical conditions of reintegration of children from disadvantaged families in the conditions of the boarding school.....	51
Datsenko M. S. Innovative principles of developing the creative potential of a future music teacher.....	57
Zavirukha L. A., Bilozero O. V., Markhalevuch T. S. Features of the integration of knowledge about articulatory notation in the sonatas of Joseph Haydn in the content of instrumental training of future teachers of music	61
Zaitseva I. O., Korobova Yu. V. Peculiarities of distance learning organization and its didactic opportunities.....	65
Kitsai Ya. V., Kustinsky O. V. Peculiarities of methodical work on conducting training classes in the process of fire training of future border officers.....	69
Klochok O. M. Empirical research of social-educational support rehabilitated drug addicts in self-help groups	73
Kokorina L. V. The impact of pedagogical communication on learning motivation of schoolchildren.....	80
Kondratieva A. V. Introduction of partnership pedagogy in primary school.....	84
Kordonova A. V. Components of the content of teaching bachelors History of Ukraine by means of English.....	88
Kurok R. O. Directions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff.....	92
Levchenko N. V. Regulatory documents in the field of youth work: international aspect.....	96
Lymarenko V. I. Pedagogical conditions of formation of methodical competence of the future leader of vocal ensemble on the basis of edutainment.....	102
Lysak L. K., Hryhorieva V. A. Use of the Padlet virtual bulletin board in the process of teaching humanities in higher education institutions.....	107
Liutyi V. P., Kulia V. O. Social support of persons registered by probation: current state, problems and ways to overcome them.....	113
Martyniuk A. K. Odessa Choral School in the artistic and educational space of Semen Dorohyi	118
Melnyk O. F., Volkova S. Y., Shemet O. F. Compliance with the requirements of a systemic approach in the organization of educational work in the institutions of professional prehigher education	122
Pershko I. O. Experience in teaching biology with the fundamentals of genetics in the pharmaceutical college.....	128
Petruk O. V. International practice of training lawyers military branch.....	133
Pinchuk L. M. Educational technology 'Blended Learning' in the context of learner-centred approach.....	138

Polishchuk N. V. Training of specialists in the specialty “Professional education (Sphere of service (hotel and restaurant business, tourism)” in higher education institutions: tasks, problems, prospects.....	143
Svirchevska L. M. Latest approaches to improving the reading of lectures on pharmacognosy with the purpose of the quality enhancement of training of future pharmacists.....	148
Serhata N. S., Serhatyi M. O. Practical training of students of specialty “Physical culture and sports” in the conditions of dissentional education.....	152
Skaskiv H. M. Introduction of gamification technologies in the educational process.....	156
Spyrydonova Y. O. Specificity and features of increasing the level of legal competence of bachelors of technical specialties in the conditions of the college.....	161
Stets H. V., Kyshakevych S. V. Modern methods of teaching music art in school.....	165
Strilets-Babenko O. V. Formation of research skills in future social teachers by project method.....	169
Suvorova L. K., Muzychuk V. V., Protsiuk I. Ye. Implementation of the principles of modular learning in the process of communicative competence formation in students of pharmaceutical teaching facility.....	174
Temnikova I. M., Temnikov V. V. Optimization of speech development of preschool children.....	178
Tubychko Yu. O. Development of dialogical speech in elder preschool age children with moderate mental delay.....	182
Tsisaruk V. Yu., Tsisaruk I. V. The problem of formation of professional competence of the future teacher in pedagogical theory and practice.....	188
Chahrak N. I., Zhumbei M. M., Kopchak L. V. Use of electronic didactic resources in teaching English language business course.....	192
Chepelevskaya M. M., Gurevych R. S. Development of a mechanism for the implementation of vocational training in the tourism industry.....	198
Chervonska L. M. Postnonclassical meanings of pedagogical definition of the essence of academic culture of applicants for higher professional education.....	203
Cherepania M. T. Transcarpathian preschool education in the interwar period (1919–1938).....	209
Cherkashyn S. V. The views of German scientists on the ways of overcoming the crisis of the university in the conditions of knowledge society and global civilization challenges	213
Shaparenko Kh. A., Bakumenko T. K. Use of “Critical Thinking” technology as a means of personal self-development and self-improvement of students of pedagogical institutions of higher education.....	219
Shevchenko O. A. Modern approaches to the modernization of the content of education in the circles of the initial technical profile.....	224
Shtykhaluk V. I., Pavliuk N. M., Kalachniuk V. M. Basic fundamentals of Mykysha's vocal methodology.....	229
Yunyk I. D. The specifics of development management of university professor's brand.....	233
Yatsenko V. V. Pedagogical skills in teaching psychological and pedagogical disciplines to educators at the present stage.....	238
Sevastiuk M. S. The democratization of the educational process in the professional training of future primary school teachers.....	245

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 83

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Ю. В. Ковальчук

Підписано до друку 30.09.2021.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 30,92. Обл.-вид. арк. 33,67.

Замов. № 0122/021. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони +38 (048) 709 38 69

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 83

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – V. M. Slabko

Executive editor of series – L. L. Makarenko

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – Yu. V. Kovalchuk

Signed for publication 30.09.2021.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 30,92. Published sheets. 33,67.

Order No. 0122/021. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +38 (048) 709 38 69

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018