

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 86



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

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 № 10 від 28 квітня 2022 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, завідувач кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;
- Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет;
- Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- 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 Наукової бібліотеки Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;
- Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»;
- Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректорка з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;
- 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;
- Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор Латвійського університету (Латвія);
- 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 86. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. – 244 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 86



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 10 dated April 28, 2022)

Editorial board:

- Bykovska O. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, National Pedagogical Dragomanov University;
- Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council;
- Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil State Pedagogical University;
- Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University;
- Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University;
- Kyviuk 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 “Odesa Law Academy”;
- Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Scientific and Organizational Department, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;
- Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, National Pedagogical Dragomanov University;
- Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University;
- Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, National Pedagogical Dragomanov University;
- Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”;
- Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council;
- Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department, Professor of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting, National Pedagogical Dragomanov University;
- Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the University of Latvia (Latvia)
- Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland);
- Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, (Poland);
- Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, 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 86. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2022. – 244 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.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

У статті розкриваються питання, які пов'язані з проблемою формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Мета статті – обґрунтувати методичні підходи щодо застосування різних видів технологій формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Розкрито методичні підходи, які демонструють методику застосування інтерактивних педагогічних технологій (ігрових, технологій співробітництва, технологій вітагенного навчання, проєктних, кейсових, інформаційно-комунікаційних) у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін з охорони під час професійної підготовки інженерів з охорони праці. Встановлено, що до ефективних інтерактивних педагогічних технологій формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці належать такі: ігрові (дають можливість виконувати квазіпрофесійну діяльність, сприяють спільній діяльності та колективному прийняттю рішень), технології співпраці (формують навички ділового спілкування, розвиває комунікативні якості, прилучають студентів до етичних норм комунікативної взаємодії), проєктні (надають можливість студентам самостійного набуття знань при вирішенні практичних завдань, формують навички аналізу, пошуку, творчого мислення, закладають потреби в самовдосконаленні, самонавчанні, розвивають креативні здібності), кейсові (сприяють виробленню знань через аналіз конкретних ситуацій, забезпечують високу емоційність навчального процесу та активну участь студентів, занурюють студентів у професійну діяльність), технології вітагенного навчання (актуалізують життєвий досвід особистості з безпеки життєдіяльності, формують індивідуальні форм власної поведінки у небезпечних ситуаціях), інформаційно-комунікаційні (сприяють інтенсифікації самостійної роботи студентів, підвищують пізнавальну активність та інтерес до навчання за рахунок візуалізації, доступності, відкритості та оперативності навчальної інформації).

Ключові слова: культура безпеки, професійна діяльність, інженер з охорони праці, професійна підготовка, методика охорони праці, інтерактивні технології навчання.

Формування культури безпеки професійної діяльності (КБПД) у майбутніх інженерів з охорони праці неможливе без технологічного забезпечення цього процесу. Поняття «технологія» з одного боку, розглядається як сукупність прийомів і способів обробки, зміна стану і якості об'єкта з метою визначення та використання на практиці найбільш ефективних та економічних виробничих процесів, а з іншого – як наука про такі способи (Сластьонін, 2004).

Обґрунтування використання педагогічних технологій в освітньому процесі було розкрито у дослідженнях В. Беспалька, О. Пехоти та А. Старевої, Е. Полата та М. Бухаркіна, Г. Селевка, Т. Мухіної. Поняття «педагогічна технологія» вчені розглядають по-різному. Так В. Беспалько під педагогічними технологіями мав на увазі проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці [1]; сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають сукупність форм, методів, способів і засобів навчання [5]; прикладна педагогічна дисципліна, що забезпечує взаємодію педагога і студента [13]; система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі і яка веде до намічених результатів, система педагогічних знань, необхідних педагогу для вирішення стратегічних, тактичних та оперативних завдань під час навчального процесу [11, с. 4].

Застосовуючи різні педагогічні технології у процесі підготовки майбутніх інженерів з охорони праці необхідно враховувати такі їх якості: системність, комплексність, цілісність, науковість, концептуальність, структурованість, ієрархічність, варіативність і гнучкість, керованість, прогностичність, оптимальність. Для формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці у вищій школі ми використовували такі *інтерактивні педагогічні технології*: ігрові, технології співробітництва, технології вітагенного навчання, проєктні, кейсові, інформаційно-комунікаційні.

Використовуючи в освітньому процесі вищої школи *ігрову технологію*, ми враховували, що в ній переважає продуктивно-перетворювальна діяльність студентів в контексті майбутніх професійних обов'язків і функцій. Тому, ігрова діяльність, що проводиться у процесі навчальних занять, повинна враховувати вимоги наступних принципів [12]: принцип імітаційного моделювання конкретних умов і змісту відповідного виду діяльності; принцип проблемності в змісті ділової гри і процесу розгортання в пізнавальній діяльності; принцип діалогічного спілкування партнерів по грі; принцип комунікативної взаємодії.

У своїй діяльності щодо формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці нами застосовувалися *ділові та рольові ігри*. Вважаємо, що ділова гра є однією із складних форм організації навчального процесу, в якій імітується колективна професійна діяльність. Особлива увага приділялася підготовчому етапу до ігрової діяльності. Для цього необхідно дотримуватися таких методичних вимог: наявність у запропонованій ігровій ситуації реальних професійних дій, що вимагають від студентів певної системи знань для її вирішення; наявність ігрової конфліктної ситуації; використання великого обсягу навчальної інформації для реалізації поставленої мети; використання різноманітних форм і методів навчання у процесі вирішення проблемних ситуацій і завдань.

Ділові ігри використовуються як у процесі дослідницької роботи, при колективному вирішенні проблеми в реальних виробничих умовах, так і в процесі аналітико-дослідницької діяльності. Тому беручи участь у діловій грі, студенти засвоюють більше прикладної інформації за рахунок змагальної функції гри, а використання досвіду ділового спілкування підвищує продуктивність ділових контактів, необхідних для вирішення певних професійних завдань. Так, при проведенні ділової гри на тему: «Мікроклімат виробничих приміщень та його вплив на організм людини» ми ставили собі за мету узагальнити і систематизувати знання студентів щодо впливу параметрів мікроклімату на організм людини у процесі трудової діяльності, виборі заходів та засобів нормалізації мікроклімату виробничих приміщень, розгляд механізму теплообміну між людиною і навколишнім середовищем, гігієну нормування і контроль параметрів мікроклімату.

У свою чергу рольова гра реалізує дещо інші завдання. Побудована на певного роду професійній діяльності, вона передбачає моделювання реальної професійної ситуації, містить соціально і виробничо значиму проблему. На думку вчених до характерних ознак рольової гри проблемної спрямованості належать [10, с. 176–177]: наявність у задумі рольової гри проблемної ситуації, що відображує реальну дійсність; наявність і розподіл ролей серед студентів; наявність проблемної ситуації і необхідність пошуку способів і шляхів виходу з неї, необхідні засоби, що забезпечує активність гравців; сюжет рольової гри готується заздалегідь, однак учасники діють за заданим сценарієм відповідно до власного розуміння свого персонажа в конкретній ситуації; наявність у студентів загальної ігрової мети; прийняття учасниками гри колективних рішень; багатоальтернативність рішень, можливість використання різних варіантів подальшого розвитку ситуацій.

Зміст рольової гри, наприклад, може передбачати проведення виробничої наради «Планування заходів з охорони праці», «Закупка засобів індивідуального захисту», «Обговорення розділу «Охорона праці» у колективному договорі», «Атестація робочих місць», «Розслідування нещасних випадків на виробництві», «Розслідування професійних захворювань», «Розслідування аварій на виробництві», «Розслідування нещасних випадків не виробничого характеру», «Розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти», де студенти можуть виконувати ролі роботодавця, інженера з охорони праці, головного інженера, представника профспілок, керівників структурних підрозділів підприємства, членів комісії з розслідування нещасних випадків. В результаті проведення рольової гри майбутні інженери з охорони праці бачать, як будується взаємодія, логістичний потік інформації та документів між членами організації. Тобто, рольова гра являє собою репетицію окремих елементів майбутньої професійної діяльності на основі використання інтеграційних зв'язків. Основними завданнями використання рольових ігор у процесі підготовки інженерів з охорони праці є: закріплення і комплексне застосування знань, отриманих при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін, формування чіткого уявлення про організацію системи управління охороною праці на підприємствах, розвиток навичок ефективного управління охороною праці, освоєння особливостей колективної професійної діяльності на виробничих підприємствах, набуття навичок взаємодії з органами державного управління охороною праці, органами місцевого самоврядування в галузі охорони праці, органами державного нагляду за охороною праці, з робочими органами виконавчої дирекції Фонду соціального страхування України.

Технологія співробітництва – це навчання в малих групах, парна технологія співробітництва, що забезпечує спільну діяльність студентів на всіх етапах організації навчального процесу з формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці та використовується для забезпечення кожним студентом можливості повного засвоєння і осмислення досліджуваного матеріалу. Робота в малих групах сприяє виробленню правильного рішення і формуванню готовності до співпраці у малих колективах.

Робота в групі, на думку Е. Полат, забезпечує умови для більш повної реалізації інтелектуального потенціалу кожного з її членів, виявляє величезний виховний вплив на студентів, стимулює членів групи до взаємодопомоги і підтримки один одному; робота в групі виробляє терпимість, готовність підкорятися загальним інтересам, визнавати інші судження [10, с. 122]. Використовуючи дану технологію у процесі проведення практичних занять, ми враховували, що в студентів розвиваються компетенції, які сприяють [3]: розвитку здатності до ведення діалогу, дискусії; формуванню навичок ділового спілкування; розвитку здатності до виховання та аналізу інформації; розвитку здатності до аналізу соціально і особистісно значущих проблем та самовдосконалення; формуванню комунікативних якостей; розвитку мотивів щодо самоврядування, саморегуляції.

Парне навчання, як вид технології співпраці, при якій один із учасників взаємодіє (навчає) іншого. Основним компонентом цієї технології є діалог, регульований спеціальним алгоритмом. Саме робота удвох дає позитивний результат по засвоєнню теоретичних знань і формуванню практичних умінь і навичок. Залежно від ситуації та поставлених цілей, ми рекомендуємо варіанти використання постійних і системних пар. В результаті дослідження застосування даної технології з формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці було виявлено, що якість засвоєння змісту навчального матеріалу у малодосвідчених студентів підвищився на 28%. Разом з тим було виявлено, що даний результат залежав від умов організації навчальної діяльності, забезпечення відповідних інформаційних джерел; складності навчального змісту, рівня мотивації до майбутньої діяльності, вікових особливостей студентів та їх підготовленості як до сприйняття теоретичних основ, так і до формування професійних умінь і навичок. Так, при вивченні такої складної

дисципліни, як «Електробезпека», в якій особливе значення приділяється використанню пристроїв, машин і механізмів, які використовують електричну енергію, а широке їх поширення у виробничій та соціальній сфері, на жаль, формує у людей недостатнє, а часто й хибне уявлення про ступінь небезпеки ураження електричним струмом, стереотипи помилкових дій в разі реалізації цієї небезпеки. Отже, працівникові, що забезпечує роботу електроустановок, необхідно володіти системою знань про заходи захисту від ураження струмом, організацію безпечного обслуговування електроустановок; уміньми надавати допомогу постраждалим при враженні електричним струмом. Тому використання технологій співробітництва є досить результативними для досягнення поставлених цілей, які мають на меті досягнення найвищих результатів сформованості знань і умінь у майбутніх інженерів з охорони праці з урахуванням їх індивідуальних якостей.

Проектна технологія. Специфіка проектної діяльності в контексті формування культури безпеки у майбутніх інженерів з охорони праці ґрунтується на принципі саморозвитку, в процесі якого рішення одних проблем і завдань стимулює розвиток нових форм проектної діяльності [6, с. 291]. Вважається, що дана технологія є способом досягнення дидактичної мети, яка завершується практичним результатом через оформлення її у вигляді проектного продукту. Основне призначення проектної технології полягає в наданні студентам можливості самостійного набуття знань при вирішенні практичних завдань різних предметних галузей. На думку А. Хуторського, проект, як форма організації навчальних занять, передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників щодо отримання освітньої продукції за певний проміжок часу [14, с. 338].

До освітньої проектної діяльності висуваються наступні вимоги: проект розробляється за ініціативою студентів; проект є значущим для практичної діяльності; робота над проектом повинна носити дослідницький, творчий характер і моделювати певний вид професійної діяльності; орієнтацію на вирішення конкретної проблеми; проект допускає гнучкість і зміни в ході його виконання; проект реалістичний і орієнтований на вирішення конкретної проблеми; наявність значущої задачі, проблеми, що вимагає інтегрованого знання, творчого дослідницького пошуку її вирішення; практична спрямованість пізнавальної діяльності; самостійна діяльність студентів з використанням різних форм роботи (індивідуальна, групова, парна); дотримання поетапного алгоритму проектної діяльності для логічного викладу вирішення проблеми; рефлексія і самооцінка виконаних дій.

З огляду на багатоаспектність майбутньої професійної діяльності інженерів з охорони праці, ми використовували інформаційні, творчі, технологічні і практико-орієнтовані проекти.

Інформаційні проекти є основними у формуванні КБПД майбутніх інженерів з охорони праці, так як вони направлені на пошук, аналіз, синтез і структурування інформації, яка носить інтегративний характер (законодавча, нормативно-правова, командна, технічна, технологічна). Пошук необхідної інформації сприяє вдосконаленню у студентів предметних знань (теоретичних), які містять різні відомості про об'єкти, явища, їх особливості та відносини; знання норм і способів різних професійних дій, знання норм міжособистісних відносин і поведінку особистостей; узагальнення знань стосується законів, понять, правил. Прикладом такого виду проекту може бути «Складання трудового договору», «Розробка інструкції з охорони праці», «Складання локальних нормативних актів для заданої організації», які ми пропонуємо студентам під час вивчення дисципліни «Законодавчі та нормативні основи безпеки».

Технологічні проекти застосовувалися з метою вдосконалення професійних знань і умінь майбутніх інженерів з охорони праці з позиції виробничого процесу. Такий проект одночасно є і міждисциплінарним, так як для його вирішення необхідні знання основних і суміжних навчальних дисциплін. Прикладом такого виду проекту може бути проект з дисципліни «Гігієна праці та виробнича санітарія», де студенти мають можливість вивчити технологічний процес обробки деталі та проаналізувати шкідливі та небезпечні фактори виробничого середовища під час її виготовлення. На основі аналізу умов праці студенти мають розробити заходи щодо забезпечення безпеки праці, результатом яких має бути спроектовано виробниче приміщення з розстановкою обладнання, планом вентиляції, системою освітлення.

Кейс-технологія є різновидом проектної технології і являє собою методично організований процес аналізу конкретних ситуацій професійної діяльності в результаті якого формуються і розвиваються відповідні професійні компетенції [9]. Кейс-технологія (кейс-стаді, метод конкретних ситуацій) розглядається і як спосіб активного проблемно-ситуаційного аналізу, що сприяє розвитку аналітичного мислення, виконання дослідницької діяльності, в тому числі й максимально наближеної до реалій професійної діяльності.

З метою результативного управління процесами, пов'язаними з техносферною безпекою нами були розроблені кейси, які застосовувалися на практичних заняттях з метою вирішення стандартних проблемних ситуацій. Студентам пропонувалась теоретична інформація, яка повністю відповідала змісту заявленої ситуації; необхідна графічна інформація у вигляді таблиць статистичних даних, опорних схем, переліку завдань, необхідних для всебічного вивчення запропонованої ситуації. В кейсах для вирішення проблемної ситуації з альтернативними варіантами вирішення нами була запропонована інформація, яка передбачала: наявність необхідних нормативних документів і правових актів; сучасної наукової інформації у вигляді теоретичних положень, закономірностей процесу, інструктивної документації з певної галузі охорони праці, специфічних особливостей організації та управління конкретного виробничого процесу; системи заходів щодо поліпшення організації робочого місця; вимог безпечного виконання технологічних операцій і технологічних процесів.

Особлива увага в нашому дослідженні приділялася вирішенню кейсових ситуацій, пов'язаних з аналізом аналітичних і статистичних даних та обґрунтуванням оптимальних способів вирішення цих ситуацій. В якості інформаційних джерел студентам пропонувалися статистичні дані з виробничого травматизму за останні 3-5 років. У процесі формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці нами була запропонована самостійна розробка змісту кейсових завдань для вирішення проблемних ситуацій за вибором студентів у відповідності за наступним алгоритмом: визначення мети створення кейса; пошук нормативних і літературних джерел на Інтернет-сайтах, різних публікацій, пов'язаних з конкретними випадками професійної діяльності; узагальнення і структурування змісту кейса, на основі отриманої інформації; виділення проблемної ситуації; коригування тексту з урахуванням аналітичних дій; визначення способів вирішення проблемної ситуації; аналіз можливих варіантів пошуку вирішення ситуації; передбачувані результати за вирішенням конкретної ситуації; питання для обговорення кейсової ситуації.

Технологія вітагенного навчання (заснована на взаємодії та впливі один на одного). Метою застосування даної технології є створення умов для здійснення у процесі навчання діалогового спілкування на основі взаєморозуміння, спільної взаємодії, розвитку інтелектуальних здібностей студентів.

Технологія вітагенного навчання була запропонована А. Белкіним і передбачала орієнтацію на власний життєвий досвід людини. Вчений вважав, що життєвий досвід – це та вітагенна інформація, яка стала надбанням особистості, відображена в резервах довготривалої пам'яті і знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях [4, с. 158]. Джерелами вітагенної інформації є: засоби масової інформації; наукова, технічна, спеціальна і методична література; ділове спілкування в освітньому процесі; різні види діяльності, в тому числі й майбутньої професійної діяльності. До особливостей технології вітагенного навчання можна віднести не лише діалогову співпрацю педагога та студента, а й перехід освіти в самоосвіту. Особливе місце в даній технології займають знання, як важлива цінність, проте самодостатніми будуть тільки ті знання, які особистість здобула на практиці й закріпила в пам'яті як певний життєвий досвід. Елементи цієї технології застосовувалися нами для отримання професійного досвіду з метою проєктування навчально-методичного супроводу, спрямованого на забезпечення безпеки особистості та збереження навколишнього середовища у надзвичайних ситуаціях.

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються в освітньому процесі вищої школи на трьох рівнях. На першому рівні інформаційно-комунікаційні технології використовуються для вирішення вузькопредметних завдань процесу навчання як доповнення до традиційних засобів і виконують освітню, контрольну та тренажерну функції навчання. Другий рівень передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення міждисциплінарних задач, посилення інтеграційного процесу в змістовному і дидактичному сенсах. До складу функцій інформаційно-комунікативних технологій на даному рівні належать: моделююча, дослідницька, проєктна, конструкторська. На третьому рівні інформаційно-комунікаційні технології використовуються для вирішення дидактичних завдань в інтегрованому освітньому процесі та розвитку системного мислення студентів [2, с. 365].

Формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці неможливо уявити без *мультимедійних технологій*. Дані технології пропонують одночасне використання відео, звуку та анімацію. Так, застосування даної технології доцільне при розгляді питання, що стосується умов ураження людини струмом при доторканні її до струмопровідних частин електромереж на прикладах: до двофазному (двополюсному) дотику; однофазному дотику при нормальному режимі роботи електромережі; однофазного доторкання до справної фази несправної електромережі, в якій одна фаза замикається на землю; розподіл струму в ґрунті через сферичне заземлення; напруги кроку; вихід із зони замикання обірваного проводу на землю. Запропонований перелік питань неможливо вивчити і простежити без відеозаписів, які передбачають не тільки схематичне простеження руху струму, але й надають можливість спостереження за процесом дотику людини до проводів, способами заземлення, переходу фазної напруги мережі на заземлюючі корпуси електроустановок, в разі падіння на землю проводу повітряної лінії електропередачі, способу виходу із зони замикання за допомогою анімації.

У зв'язку із сформованими в освітній сфері обставинами, пов'язаними з карантинними заходами, ми використовували різні види зв'язку Інтернет для здійснення дистанційного навчання. На сьогоднішній день широкої популярності набула *система дистанційного навчання (СДО) Moodle*, що являє собою інструментальне середовище для розробки як окремих онлайн-курсів, так і для освітніх веб-сайтів, дає можливість створення власних дистанційних курсів, що включають в себе різні види інтерактивних завдань, наприклад, форуми, чати, опитування, тести, посилання на веб-сторінки та мультимедійні матеріали, вкладення у вигляді прикріплених файлів.

Враховуючи те, що здобувачі освіти більшу частину вільного часу проводять у соціальних мережах, нами для популяризації питань культури безпеки, привертання уваги студентів до проблем охорони праці здійснювалося *ведення освітнього блогу у мережах Instagram і Facebook та використання технології Storytelling*. Більшість респондентів вважають, що ведення освітнього блогу в Instagram є корисним навиком, так як сучасні студенти проводять багато часу в соціальних мережах, їм піде на користь, якщо при перегоортанні стрічки вони будуть читати цікаві інформаційні та навчальні пости. До основних переваг Instagram відносять: сучасність; адаптивність для кліпового мислення; відповідність інтересам студентів; наочність

і яскравість інформації, що подається; інформація легко доступна в стислому форматі, відповідно, на її сприйняття не йде багато часу; можна вчитися в будь-який час, в будь-якому місці та з будь-яким викладачем; Instagram ближче сучасному поколінню – формат сторіз і постів вимагає бути лаконічним, а обмежений формат відео допомагає краще структурувати матеріал [7, с. 195]. Сторітеллінг – маркетинговий прийом, що використовує медіа для передачі інформації та транслявання смислів за допомогою розповідання історій. Успіх сторітеллінга як методу в тому, що він допомагає вибудовувати ефективну комунікацію з клієнтами. Історія передає посилу таким чином, щоб аудиторія відразу знайшла в цьому свої проблеми і довірила свій час: вона веде діалог з людськими емоціями, саме тому вона ефективна [8]. В мережах Instagram і Facebook нами у сторісах та постах розміщувалася коротка інформація, яка містила: практику застосування законодавчих та нормативно-правових актів з охорони праці; коментарі та зміни до законодавчої бази з охорони праці; роз'яснення щодо порядку розслідування нещасних випадків; статистична інформація щодо виробничого травматизму; питання та відповіді з охорони праці; тестові завдання; фотографії, які засвідчують порушення вимог безпеки праці; фотографії, які демонструють безпечні прийоми та методи виконання технологічного процесу, експлуатації технологічного обладнання; актуальні новини, які відбуваються у сфері охорони праці.

Таким чином, найбільш ефективними технологіями, що забезпечують ефективне формування культури безпеки професійної діяльності, обрано: ігрові, технології співпраці, проектні, кейсові, технології вітагенного навчання, тренінгові, інформаційно-комунікаційні.

Використана література:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. Москва: Изд-во ин-та проф. образования, 1995. 135 с.
2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162>.
3. Голованова И. И., Асафова Е. В., Телегина Н. В. *Практики интерактивного обучения: метод. пособие*. Казань: Казан. ун-т, 2014. 288 с.
4. Касаткина, Н. Э., Градусова, Т. К., Жукова, Т. А., Кагакина, Е. А. Колупаева, О. М., Солодова, Г. Г., & Тимонина И. В. Современные образовательные технологии в учебном процессе вузе. Кемерово: ГОУ «КРИПО». 237 с.
5. Лихачов Б. Т., Сластенин В. А. Педагогика: курс лекций. Москва: Владос, 2010. 646 с.
6. Михнюк М. И. Развитие професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. 368 с.
7. Неручева Е. С. Преимущества и недостатки ведения образовательного блока в социальной сети Истаграмм. *Новые импульсы развития: вопросы научных исследований*. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-vedeniy-obrazovatel'nogo-bloka-v-sotsialnoy-seti-instagram>.
8. Чугунова А. Обыкновенные истории. URL: <http://hrm.ru/db/hrm/53A3975FC2604A48C32570C000319A6/category.html>.
9. Пашковская И. Н., Королёва Н. И. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий в образовательный процесс при введении в действие новых ФГОС ВПО: Методические рекомендации для профессорско-преподавательского состава. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУСЭ, 2011. 103 с.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 364 с.
11. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 287 с.
12. Семенова И. И. Педагогические условия повышения профессионального мастерства преподавателей ВУЗа в процессе перехода к университетскому образованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ростовский гос. пед. ун-т, Ростов-на-Дону, 2001. 204 с.
13. Сластенин В. А. Теория и методика профессионального образования: учебно-методическое пособие. Москва, 2004. 272 с.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика. Москва: Высш. шк., 2007. 639 с.

References:

1. Bepal'ko, V.P. (1995). *Pedagogika i progressivnye tekhnologii* [Pedagogy and advanced technologies]. Moskva: Izd-vo in-ta prof. obrazovaniya.
2. Bikov, V.YU. (2010). Suchasni zavdannya informatizacii osviti [Modern tasks of informatization of Education]. *Informacijni tekhnologii i zasobi navchannya*, 1 (15). Vzyato z <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1162>.
3. Golovanova, I.I., Asafova, E.V., Telegina, N.V. (2014). *Praktiki interaktivnogo obuchenija: metod. posobie* [Interactive learning practices: method. stipend]. Kazan': Kazan. un-t.
4. Kasatkina, N.E., Gradusova T.K., Zhukova, T.A., Kagakina, E.A. Kolupaeva, O.M., Solodova, G.G., Timonina, I.V. (2011). *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v uchebnom processe vuze* [Modern educational technologies in the educational process of the university]. Kemerovo: GOU «KRIRPO».
5. Lihachov, B.T., Slastenin, V. A. (2010). *Pedagogika: kurs lekcij* [Pedagogy: a course of lectures]. Moskva: Vlados.
6. Mihnyuk, M.I. (2015). *Rozvitok profesijnoi kul'turi vkladachiv special'nih disciplin budivel'nogo profilyu* [Development of professional culture of teachers of special disciplines of construction profile]. (Monografiya). Kirovograd : Imeks-LTD.
7. Nerucheva, E.S. (2020). Preimushchestva i nedostatki vedeniya obrazovatel'nogo bloka v social'noj seti Istagramm [Advantages and disadvantages of conducting an educational block on the social network Instagram]. *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnyh issledovaniy*. Polucheno iz <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-vedeniy-obrazovatel'nogo-bloka-v-sotsialnoy-seti-instagram>.
8. Chugunova, A. *Obyknovennye istorii* [Ordinary stories]. Polucheno iz <http://hrm.ru/db/hrm/53A3975FC2604A48C32570C000319A6/category.html>.

9. Pashkovskaya, I.N., & Koroleva, N.I. (2011). *Razrabotka i vnedrenie innovacionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v obrazovatel'nyj process pri vvedenii v dejstvie novyh FGOS VPO: Metodicheskie rekomendacii dlya professorsko-prepodavatel'skogo sostava* [Development and implementation of innovative educational technologies in the educational process with the introduction of new FGOS HPE: Methodological recommendations for the teaching staff]. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGUSE.
10. Polat, E.S., & Buharkina, M.YU. (2002). *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students. higher. studies. institutions]. Moskva: Akademiya.
11. Selevko, G.K. (2005). *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP* [Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of the teaching staff]. Moskva: NII shkol'nyh tekhnologij.
12. Semenova, I.I. (2001). *Pedagogicheskie usloviya povysheniya professional'nogo masterstva prepodavatelej VUZa v processe perekhoda k universitetskomu obrazovaniyu* [Pedagogical conditions for improving the professional skills of university teachers in the process of transition to university education]. (Dis. kand. ped. nauk). Rostovskij gos. ped. un-t, Rostov-na-Donu.
13. Slastenin, V.A. (2004). *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie* [Theory and methodology of vocational education: educational and methodical manual]. Moskva.
14. Hutorskoj, A.V. (2007). *Sovremennaya didaktika* [Modern didactics]. Moskva: Vyssh. shk.

Abiltarova E. N. Technologies of formation of culture of safety of professional activity among future occupational safety engineers

The article reveals issues related to the problem of formation of the culture of safety of professional activity (also CSPA) in future occupational safety and health engineers. The purpose of the article is to substantiate methodological approaches to the application of different types of technologies for the formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety engineers. The work revealed methodical approaches, which demonstrate the methods of application of interactive pedagogical technologies (games, cooperation, technologies of vitagenic training, project, case, information and communication technologies) in the process of teaching professionally oriented disciplines on safety during vocational training of occupational safety and health engineers. It is established that the effective interactive pedagogical technologies of the formation of CSPA in future occupational safety and health engineers include the following: games (enable quasi-professional activities, promote joint activities and collective decision-making), cooperation technologies (form business communication skills, develop communication skills, attract students to ethical norms of communicative interaction), project (enable students to independently acquire knowledge in solving practical problems, develop skills of analysis, investigation, creative thinking, set the need for self-improvement and self-study, develop creative abilities), case studies (promote knowledge through analysis of specific situations, provide high emotionality of educational process and active participation of students, immerse students in professional activity), technologies of vitagenic training (actualize personal life experience on life safety, form individual forms of behavior in dangerous situations), information and communication (contribute to the intensification of independent work of students, increase cognitive activity and interest in learning through visualization, accessibility, openness and efficiency of educational information).

Key words: *safety culture, professional activity, occupational safety and health engineer, vocational training, labor protection methods, interactive learning technologies.*

УДК 378.091.212: 336]-057.87

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.02>

Андрійчук В. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито особливості підготовки майбутнього вчителя до формування фінансової грамотності учнів початкової школи в контексті освітніх реформ. Зосереджено увагу на законодавчій базі, Державному стандарті початкової освіти.

Проаналізовано зміст останніх досліджень і публікацій із проблеми. Учені акцентують увагу на важливості формування фінансової грамотності, її ролі у формуванні особистості.

Метою статті є розкриття сутності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності.

До завдань, які треба було розв'язати, увійшли: а) визначення сутності структури і змісту понять «педагогічні умови», б) визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

Проведений контент-аналіз наукових праць щодо підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що дав можливість засвідчити про необхідність виявлення педагогічних умов у підготовці майбутнього вчителя в сучасних реаліях. З'ясовано підходи дослідників до виокремлення педагогічних умов.

Поняття «педагогічна умова» розглядається як система певних форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створені й необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети.

На підставі проведеного теоретичного аналізу психологопедагогічної літератури з проблеми дослідження було визначено педагогічні умови формування фінансової грамотності молодших школярів як сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням новітніх технологій навчання.

Зроблено висновки, що фінансова грамотність є невід'ємною складовою соціального і життєвого досвіду людини, від якості якої залежить ефективність захисту прав споживачів фінансових послуг і розвиток економіки України.

Ключові слова: підготовка вчителя початкової школи, педагогічна умова, фінансова грамотність.

Сучасна людина живе у світі, де більшість речей вимірюється грошима і некомпетентність в управлінні власними фінансами може коштувати дуже дорого. Суть фінансової грамотності полягає перш за все в умінні раціонально витратити власні кошти. Це розуміння і навички правильно створювати, зберігати та примножувати свої заощадження, здатність уберегти себе від шахраїв та фінансових злочинців. Фінансово грамотна людина ефективно керує особистими фінансами і заздалегідь планує доходи та витрати, ставить перед собою чіткі фінансові цілі й успішно їх досягає, має кілька джерел доходу, використовує різні фінансові інструменти для досягнення поставлених фінансових цілей.

Зазначимо, що у Законі України «Про освіту» [1] та Державному стандарті початкової освіти (2018) підприємливість та фінансова грамотність окреслена як ключова компетентність, необхідна кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Вона передбачає ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень [2].

Оскільки до базових компетентностей учнів належить, зокрема, і підприємливість та фінансова грамотність, то дуже важливо нині розвивати у дітей ініціативність, спроможність реалізовувати власні ідеї, ухвалювати зважені рішення, здатність працювати в команді при втіленні у життя власних проєктів, які мають відповідну суспільну чи фінансову цінність.

При цьому важливо наголосити, що розуміння сутності та структури доходів і витрат сімейного бюджету, їх оптимізація і формування майбутніх фінансових стратегій допоможе школярам без зайвих проблем знаходити вихід зі складних життєвих чи фінансових ситуацій. Діти досить швидко і легко засвоюють інформацію (у тому числі і фінансову) та одразу ж починають застосовувати її на практиці. Відтак експерти переконують, що навчати дітей фінансової грамотності слід якомога раніше.

Основна мета професійної діяльності учителя початкових класів – це організація навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти. Цього можна досягти завдяки формуванню в учнів ключових компетентностей та світогляду на основі загальноприйнятих цінностей, а також розвитку різносторонніх здібностей учнів, які будуть необхідні учню для успішного навчання та самореалізації в подальшому житті.

Саме тому є актуальною належна підготовка майбутнього учителя початкових класів до формування в школярів основ фінансової грамотності.

Фундаментальні наукові розвідки з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів досліджували В. Желанова, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич; формування професійної компетентності педагогів Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Глузман, І. Зимня, О. Овчарук, О. Олексюк, С. Сисоєва, Л. Хоружа.

Формування фінансової грамотності молодших школярів – це важливий засіб довгострокового «оздоровлення» світової фінансової системи, ефективний процес, що сприяє підвищенню стандартів якості життя та економічної безпеки населення країни.

Сучасні діти, зокрема молодші школярі, є активними споживачами і все більше їх увагу привертають роздрібні торгові мережі, виробники реклами та банківських послуг. У подібній ситуації недолік розуміння та практичних навичок у сфері споживання, заощадження, планування та кредитування може призвести до необдуманих рішень та необачних вчинків у майбутньому, за які доведеться розплачуватися впродовж багатьох років, а може і всього життя. Тому, сформувавши таку компетентність у молодших школярів як підприємливість і фінансова грамотність – важливе та необхідне завдання сучасної освіти.

Актуалізуємо цільову мету підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яка спрямована на формування предметних, фахових компетентностей, що передбачають наявність у здобувачів освіти знань у різних галузях науки, умінь, набутого досвіду в процесі проходження педагогічних практик і сформованих цінностей [4, с. 267].

Мета статті – розкриття сутності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності.

До завдань, які треба було розв'язати, увійшли: а) визначення сутності структури і змісту понять «педагогічні умови», б) визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи.

Поняття «педагогічна умова» характеризується як «певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [1, с. 97].

З'ясовано, що у наукових розвідках О. Братанич педагогічні умови подаються як «об'єктивні можливості змісту, методів, організаційних форм і матеріальних засобів здійснення педагогічного процесу для успішного досягнення поставленої мети» [1, с. 12].

Є. Хриков [7, с. 11-15] розглядає педагогічні умови як «обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності», як продукт діяльності педагога, а отже, стверджує їх об'єктивне походження у педагогічній практиці. Отже, педагогічні умови – це обставини, які спричиняють певний напрям розвитку педагогічного процесу.

Педагогічні умови професійної підготовки В. Стасюк визначає як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Науковець досліджував педагогічні умови, що сприяють вдосконаленню професійної підготовки фахівців серед яких зазначив: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісно-орієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [6].

Аналіз позицій різних дослідників (Ю. Бабанського, В. Беспалька, Л. Виготського, В. Сластьоніна, Є. Хрикова та ін.) щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити ряд положень, важливих для нашого розуміння даного феномена:

– умови виступають як складовий елемент педагогічної системи (у тому числі й цілісного педагогічного процесу);

– педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (цілеспрямовано конструюються заходи впливу та взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання і виховання, програмно методична забезпеченість освітнього процесу) і матеріально-просторового (навчальний та технічне обладнання, природно-просторове оточення освітньої установи і тощо) середовища, що впливають позитивно чи негативно на функціонування педагогічного процесу;

– у структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (що сприяють формуванню процесуальної складової системи) елементи;

– реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи [5, с. 136].

Враховуючи бачення сутності педагогічних умов науковцями, у контексті нашого дослідження тлумачимо їх як необхідні обставини, що забезпечують покращення підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи, тобто вважаємо, що підготовка майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи буде більш продуктивною, якщо врахувати педагогічні умови.

Під педагогічними умовами підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи ми розуміємо створення в навчальному закладі, де вони навчаються, середовища, яке дозволяє на основі врахування особистісних можливостей і інтересів студентів забезпечити їх неперервне фінансово-економічне навчання й виховання.

На наш погляд, педагогічні умови включають сукупність об'єктивних / зовнішніх (удосконалення навчально-виховного процесу відповідно до мети, визначеної суспільством; забезпечення неперервності та наступності змісту й універсальності процесу навчання за рахунок корегування навчальних планів вишу, застосування форм, методів і засобів навчання, спільної діяльності студентів і викладачів; реалізація міжпредметних зв'язків в навчанні студентів) і суб'єктивних/внутрішніх можливостей студентів (інтерес до фінансово-економічної сфери діяльності, здатність до самоосвіти, бажання дізнатися більше про професію фінансово-економічної сфери діяльності та їх зміст і вимоги до особистості, прагнення спробувати свої сили в цій сфері діяльності, активність під час лекційних, практичних і семінарських занять, бажання брати участь у підготовці рефератів, наукових доповідей з дисциплін фінансово-економічної діяльності та ін.).

Аналіз наукової літератури та стан проблеми дозволив нам визначити такі умови підготовки майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи:

1. Розвиток мотивації до вивчення математичних дисциплін на основі комплексу професійно-орієнтованих завдань.

Ця педагогічна умова відповідає мотиваційно-цільовому компоненту.

У світлі сучасних освітніх реформ, які відбуваються у вітчизняних закладах загальної початкової освіти, важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів є розвиток мотивації до педагогічної діяльності, зокрема, до здійснення формування фінансової грамотності, вироблення в них потреби в опануванні необхідних для цього знань, навичок і вмінь.

Проявами мотивації студентів до виконання майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, є:

- чітко виражений інтерес до педагогічної діяльності;
- система ціннісних мотивів, що спонукають до реалізації різних видів педагогічної діяльності;
- бажання й усвідомлення необхідності виконання різних видів професійної діяльності тощо.

Розвиток мотивації майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи надзвичайно важливим чинником, що обумовлює результат їх підготовки до виконання цього виду педагогічної діяльності.

2. Доповнення дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи такими темами, що сприяють формуванню у студентів фінансової грамотності.

Ця педагогічна умова спрямована на посилення когнітивного компоненту готовності і систематизує знання студентів про фінансову грамотність, про форми і методи використання.

Зважаючи на те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти підготовці майбутніх вчителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи приділяється недостатня увага, виникла необхідність у розробці і введенні до навчальних планів підготовки студентів – майбутніх учителів включення тем з фінансової грамотності в такі предмети, як «Методика навчання математики», «Основи фінансової грамотності» спрямованих на формування в них системи знань та вироблення умінь і цінностей, пов'язаних зі сферою фінансових відносин між людьми.

Включення тем з фінансової грамотності має вирішувати такі завдання: поглиблення знань із економіки, усвідомлення сутності та ролі фінансів і фінансових відносин у політичному, економічному та соціальному житті; з'ясування значення фінансової освіти як одного з чинників економічної стабільності; проектування методичної системи впровадження фінансової грамотності в початковій школі. Це дозволить посилити зміст математичних дисциплін, оскільки їхнє вивчення закінчується на 3 курсі, а педагогічна практика «Пробні уроки» проходить на 4 курсі, то дана дисципліна буде об'єднувальною ланкою між теорією та практикою.

Особливого значення у підготовці майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи набуває використання активних методів навчання (методу кейсів, методу проєктів, круглих столів, ділових ігор, кейс-методу, методів «Ажурна пилка», «Мозковий штурм» «Навчаючи – учусь» та ін.), що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, ініціативі й творчості.

Активні методи навчання зорієнтовані на саморозвиток студентів, отримання ними якісних знань, розвиток професійних умінь тощо. Одним із раціональних засобів формування фінансової грамотності в ході методичної підготовки студентів, на нашу думку, є використання інтерактивних методів навчання, зокрема, на практичних заняттях із методики навчання математики, що ґрунтуються на принципі активної участі самих студентів; серед яких – робота в парах і групах, рольові ігри, обговорення різних ситуацій із життя тощо. Використання інтерактивних методів передбачає систему правил організації продуктивної взаємодії між студентами, при якій відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації кожного студента як особистості.

Проходження педагогічної практики передбачає виконання студентом-практикантом ряду завдань, а також одночасне виконання функцій практиканта, учителя-предметника та класного керівника. Це, у свою чергу, створює всі необхідні умови для впровадження фінансової грамотності в процес навчання.

3. Розвиток дослідницьких умінь студентів у позанавчальній діяльності. Ця педагогічна умова нами вибрана, тому що є об'єднанням операційного та рефлексивного компонентів готовності.

Одним із важливих чинників формування фінансової компетентності в майбутніх учителів початкової школи є залучення студентів до науково-дослідницької діяльності й розв'язання наукових проблем із підвищення ефективності педагогічного процесу.

В економічній соціалізації здобувачів освіти особливу роль має позакласна робота з курсу «Фінансова грамотність». Успіх її залежить від реалізації чіткої системи взаємопов'язаних заходів, які підготовлені з урахуванням інтересів і вікових особливостей здобувачів освіти. Соціалізуюча дія цих заходів значно посилюється, якщо всі учасники активно взаємодіють: створюють проекти, аналізують результати, дискутують, діляться враженнями тощо.

Різновидом пошукової навчальної діяльності є зокрема : систематичне дослідження – постановка проблеми, висування і перевірка гіпотез, генерація ідей тощо.

4. Набуття майбутніми вчителями досвіду використання методичного забезпечення для формування фінансової грамотності та запровадження його в освітній процес.

У контексті нашого дослідження, під методичним забезпеченням будемо розуміти сукупність матеріалів: програми, періодичні фахові видання, підручники, посібники, дидактичні матеріали, тестові програми, електронні посібники, які спрямовані на успішний перебіг процесу навчання.

Вагому роль у методичному забезпеченні для формування фінансової грамотності в закладах загальної середньої освіти відіграють фахові журнали. Щоб підготувати вчителя до використання науково-популярних видань у його професійній діяльності, перш за все необхідно сформувати в нього позитивну мотивацію. Маючи позитивну мотивацію, учитель порівнює можливості застосування наявних засобів масової інформації в умовах навчального середовища. Однак як правильно, а головне – ефективно їх застосовувати у професійній діяльності, залежить від його підготовки до роботи з науково-популярними виданнями. Зокрема, для формування знань і вмінь майбутніх педагогів застосовувати фахові видання в урочній та позаурочній діяльності вчителя необхідно постійно залучати їх до наукової діяльності.

Отже, враховуючи усе вищеперелічене, можемо зробити висновки, що фінансова грамотність є невід'ємною складовою соціального і життєвого досвіду людини, від якості якої залежить ефективність захисту прав споживачів фінансових послуг і розвиток економіки України. Потреба в оволодінні молоддю компетенціями в різних видах фінансової діяльності обумовлена особливостями розвитку українського суспільства на даному етапі його розвитку. З цих підстав до ключових компетентностей, які має формувати в учнів школа, включено фінансову грамотність.

На підставі проведеного теоретичного аналізу психологопедагогічної літератури з проблеми дослідження було визначено педагогічні умови формування фінансової грамотності молодших школярів як сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням новітніх технологій навчання.

Використана література:

1. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 236 с.
2. Державний стандарт початкової освіти (затверджений 21.02.2018 р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 265–269.
5. Руденко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2016. – 288 с.
6. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа-вищий заклад освіти”: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Одеса, 2003. – 280 с.
7. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання / *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11-15.

References:

1. Bratanich O. G. (2008) Pedagogichni umovi diferentsiiovanogo navchannya uchniv zagal'noosvitn'oi shkoli [Pedagogical conditions of differentiated education of secondary school students] Krivii Rig. 236 s. [in Ukrainian].
2. Derzhavny j standart pochatkovoyi osvity (zatverdzhenyj 21.02.2018 r. postanovoyu № 87 Kabinetu Ministriv Ukrayiny) [State standard of primary education (approved on February 21, 2018 by Resolution № 87 of the Cabinet of Ministers of Ukraine)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine On Education] (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Kalita N. (2015) Pidgotovka vchitelya pochatkovoї shkoli v konteksti suchasnikh osvitnikh paradigim. [Primary school teacher training in the context of modern educational paradigms.] *Current issues of the humanities*. Vip. 14. p. 265–269. [in Ukrainian]
5. Rudenko N. M. (2016) Pidgotovka maibutnikh uchiteliv pochatkovoї shkoli v umovakh koledzhu do zastosuvannya interaktivnikh tekhnologii na urokakh matematiki [Preparation of future primary school teachers in college for the use of interactive technologies in mathematics lessons] K., 288 s. [in Ukrainian]
6. Stasyuk V. D. Pedagogichni umovi profesiinoї pidgotovki maibutnikh ekonomistiv u kompleksi “shkola-vishchii zaklad osviti” [Pedagogical conditions of professional training of future economists in the complex "school-higher educational institution"] Odesa. 280 s. [in Ukrainian]
7. Khrikov E. M. (2011) Pedagogichni umovi v strukturі naukovogo znannya [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge] *The path of education*. № 2. p. 11-15. [in Ukrainian]

Andriichuk V. V. Pedagogical conditions of preparation of future teachers for the formation of financial literacy of primary school students

The article reveals the peculiarities of preparing future teachers for the formation of financial literacy of primary school students in the context of educational reforms. The focus is on the legal framework, the State Standard of Primary Education.

The content of recent research and publications on the problem is analyzed. Scientists emphasize the importance of financial literacy, its role in shaping the personality.

The purpose of the article is to reveal the essence of pedagogical conditions for training future teachers to form financial literacy.

The tasks to be solved included: a) defining the essence of the structure and content of the concepts of "pedagogical conditions", b) defining and justifying the pedagogical conditions for training future teachers to form financial literacy of primary school students.

A content analysis of scientific works on the training of future primary school teachers, which provided an opportunity to demonstrate the need to identify pedagogical conditions in the training of future teachers in modern realities. Researchers' approaches to the separation of pedagogical conditions are clarified.

The concept of "pedagogical condition" is considered as a system of certain forms, methods, real situations that are objectively formed or subjectively created and necessary to achieve a specific pedagogical goal.

Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, the pedagogical conditions for the formation of financial literacy of primary school students were determined as a set of interrelated activities necessary to create a purposeful educational process using the latest learning technologies.

It is concluded that financial literacy is an integral part of human social and life experience, the quality of which determines the effectiveness of protection of the rights of consumers of financial services and the development of Ukraine's economy.

Key words: primary school teacher training, pedagogical condition, financial literacy.

УДК 37.02:378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.03>

Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Авдєєва О. Ю.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Метою статті є вивчення необхідності та можливості організації освітнього процесу в умовах військового стану, розгляд особливостей дистанційного вивчення хімії здобувачами вищої освіти в умовах проведення бойових дій, порівняння умов надання освітніх послуг в умовах довготривалого карантину та активної фази військових дій, визначення особливостей реалізації теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти, які дистанційно вивчають хімічні освітні компоненти впродовж тривалого часу.

У статті наведені результати аналізу закордонного досвіду, власного досвіду організації дистанційного навчання в умовах військового стану, розглянуто чинники подолання розладів ментального здоров'я шляхом включення в освітній процес, порівняння можливостей синхронного та асинхронного навчання для організації дистанційного вивчення хімії в умовах військового стану.

Визначені основні можливості реалізації електронного навчання в умовах довготривалого дистанційного вивчення хімії та основні проблеми, які виникають при цьому. Охарактеризований один із ефективних способів організації дистанційного вивчення хімічних освітніх компонент із використанням безкоштовного сервісу Google Classroom.

Наведені результати формування готовності здобувачів вищої освіти до навчання в часі та аналіз причин готовності розпочинати навчання; аналізу часу використання смартфона в умовах активних бойових дій; вивчення доступності та ефективності використання електронних засобів вивчення хімічних освітніх компонент для набуття професійної компетентності.

Наведено спосіб організації набуття теоретичних знань і формування експериментальних умінь в умовах дистанційного навчання хімії і порівняльний аналіз засобів візуалізації хімічного експерименту та проміжні результати ефективності формування мотиваційної, знаннєвої та діяльнісної складових професійної компетентності здобувачів вищої освіти, які вивчають хімію.

Ключові слова: дистанційне навчання, електронне навчання, готовність навчатися в умовах військового стану, ментальне здоров'я в умовах війни, дистанційне вивчення хімії, використання ІК-технологій у вивченні хімії, електронні засоби вивчення хімії, професійна підготовка здобувачів вищої освіти, синхронне та асинхронне вивчення хімії.

Сучасна вища школа України зазнала руйнівного впливу найдовшого в історії карантину (через поширення вірусу SARS-CoV-2) з подальшим припиненням навчання (через введення 24 лютого 2022 року військового стану на території України) та відновлення його в дистанційному форматі для всіх рівнів освіти в складних умовах. Загалом, здобувачі освіти віддалені від закладів освіти вже більше двох років, і якщо раніше, в умовах карантину, вони навчалися в змішаному форматі, почергово здобуваючи освіту традиційно, в аудиторіях, і електронно, засобами інформаційно-комунікаційних технологій, тепер, в умовах військового

стану, їх навчання передбачає опанування компетентностями в умовах загрози життю та здоров'ю. Таким чином, умови здобуття освіти ускладнилися та набули ознак більшої небезпеки для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від віку, особливостей стану здоров'я, проведення вакцинації, фінансово-матеріальних можливостей.

Сучасний стан освіти в Україні є критичним, адже проведення активних бойових дій в державі відбувається понад два місяці, система освіти адаптується до таких умов важко, оскільки додатковими чинниками реалізації освітнього процесу стали евакуація учасників освітнього процесу в західні регіони України та за кордон, складність доступу до інтернету та зв'язку в значній частині регіонів, ускладнення фізичного здоров'я, пов'язані з постійними стресовими ситуаціями та розлади ментального здоров'я, які викликані перебуванням у ненормальних умовах тощо [7]. У таких умовах, дуже неоднозначним є ставлення до реалізації освітнього процесу в закладах освіти: дехто вважає недоцільним і неможливим таку реалізацію та ставить під сумнів ефективність здобуття освіти в таких умовах, інші висловлюються за необхідність організації життєдіяльності та комунікації в ході навчання, як засобу емоційної підтримки та самоорганізації.

Ми маємо розуміти виклики з якими доведеться боротися кожному педагогу, який долучений до реалізації освітнього процесу. Так, за матеріалами R. Srinivasa Murthy та R. Lakshminarayana найбільш вразливими верствами в ході військових дій є особи жіночої статі та представники юнацького віку, тому існує виражена необхідність в організації їх життєдіяльності в умовах проведення військових дій [5]. Адже саме молоді дівчата, як правило, становлять основний контингент здобувачів вищої освіти, особливо в період військового стану.

Серед основних порад організації Mental Health Europe, щодо покращення психоемоційного стану та подолання розладів ментального здоров'я в ході військового конфлікту пропонуються: активізувати спілкування з близькими людьми (друзями, родичами), дотримуватися розкладу дня, лімітувати отримання новин, займатися активними діями, працювати [4].

З огляду на можливість провадження освітнього процесу в дистанційному форматі, реалізувати запропоновані поради достатньо легко. Так, реальне спілкування в синхронному режимі в ході онлайн-занять дозволить не лише повідомити матеріал, а й психологічно підтримати здобувачів освіти, організувати їх навколо вирішення завдань навчання, частково переключити їх увагу з реальних обставин сьогодення на перспективу повернення до звичних умов життя. Використання ж асинхронного режиму дозволить здобувачам вищої освіти та педагогам реалізувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій та через девайси перебувати на зв'язку практично 24/7.

Організація навчальних занять відповідно до розкладу сприятиме структуруванню доби, організованості та дисциплінованості. Необхідність підготовки до навчальних занять, потреба в виконанні певних завдань, періодичні онлайн-заняття наповнюють добу та дозволяють ефективно використовувати час, стають прецедентом позитивного спілкування в студентському колективі.

Навчання достатньо часозатратний процес, тому виділення певної кількості на навчання автоматично обмежує час постійного перегляду новин у месенджерах, соціальних мережах, на новинних сайтах та телебаченні. Нормування часу перегляду новини дозволяє емоційно стабілізуватися та отримувати лише достовірні, підтвержені новини, а не споживати весь інформаційний потік.

Реалізація активності може відбуватися як в вигляді фізичної, ділової, суспільної, трудової, так і творчої та пізнавальної, які саме і становлять основу освітнього процесу. Таким чином, виконання в домашніх умовах практикоорієнтованих завдань і проєктів, реалізація творчої діяльності дозволить зміцнити ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти та забезпечить досягнення програмних результатів навчання відповідно до обраних професій.

Таким чином, організація активного освітнього процесу в дистанційному форматі є не лише можливою, а й необхідною умовою професійної підготовки фахівців, а також способом зміцнення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в ході військових дій. Але відсутність досвіду реалізації подібної діяльності потребує докладного вивчення можливостей організації освітнього процесу в вищій школі в ході вивчення хімічних освітніх компонент.

Постає проблема, коли ж починати навчання? Зрозуміло, що в ході активних бойових дій в регіоні важко з першого дня реалізувати навчання навіть в звичному дистанційному форматі. Аналіз результатів спостереження та опитування здобувачів вищої освіти дозволяє констатувати збільшення готовності здобувачів вищої освіти дистанційно навчатися в часі.

Так, в перші, кризові тижні активних бойових дій були готові здобувати освіту від 19,05% до 33,33% респондентів, а через 2 місяці їх кількість зросла до 85,71%. Пояснити причини нелінійності діаграми можна активністю бойових дій у регіоні, що відображалось на готовності навчатися. Достатньо висока готовність навчатися після 40 днів війни обумовлена відсутністю активних бойових дій у регіоні, а однаковість результатів протягом 10 днів свідчить про досягнення максимального значення готовності та наявність неперехорних причин щодо навчання в здобувачів вищої освіти, таких як: набуття статусу військовослужбовця, недостатня забезпеченість доступом до інтернету закордоном, погіршення стану здоров'я тощо.

Вивчення причин готовності до навчання в умовах військового стану, дозволяє констатувати, що в разі непроведення активних бойових дій у регіоні мають потребу в переключенні уваги, емоційній підтримці,

комунікації (71,43%); володіють достатньою кількістю вільного часу для навчання (61,90%); прагнуть результативно працювати, отримувати задоволення від виконання завдань (47,62%); бажають найскоріше отримати диплом про освіту (23,81%), не хочуть навчатися зайвий рік (9,52%). Таким чином, більшість здобувачів вищої освіти мають внутрішні мотиви до опанування обраною професією та потребують реалізації власної енергії та розумового потенціалу в умовах як мирного, так і військового стану.

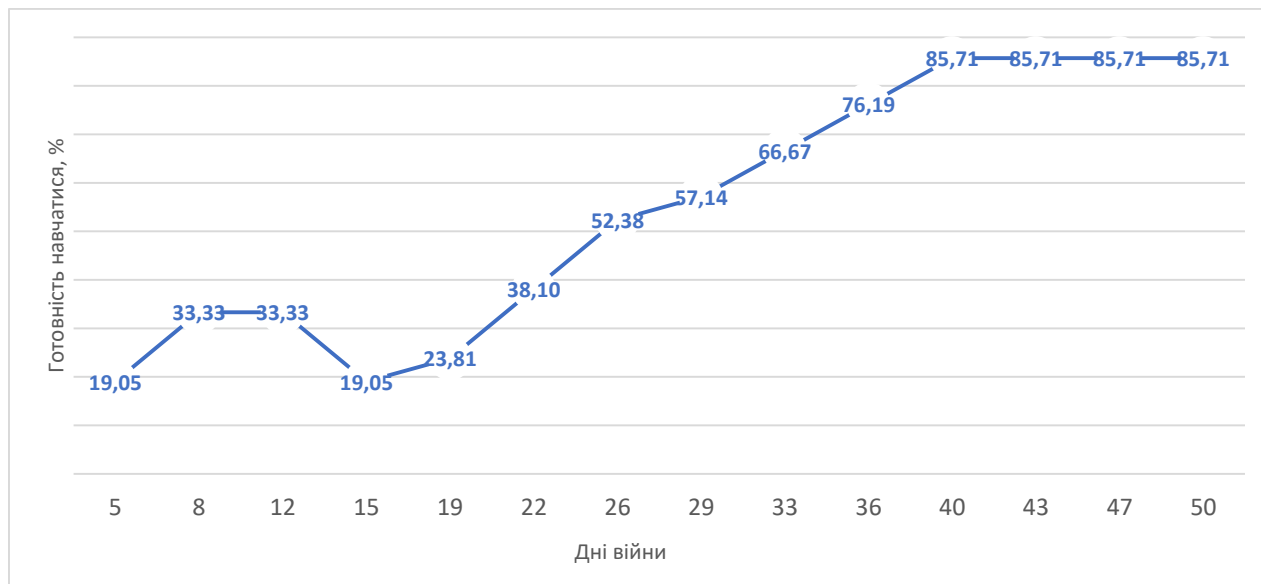


Рис. 1. Залежність готовності навчатися здобувачів вищої освіти від часу

Забезпечення реалізації освітнього процесу в закладі вищої освіти в відмінних від нормальних умовах є вже достатньо традиційним, оскільки, елементи дистанційного навчання використовувалися всіма закладами освіти з різною інтенсивністю вже два карантинних роки. Проте, якщо карантин передбачав віддалення здобувачів вищої освіти від закладу освіти та фізичне ізолювання їх один від одного в домашніх умовах для забезпечення нерозповсюдження вірусу, то військовий стан передбачає віддалення здобувачів вищої освіти від закладу освіти та убезпечення їх на віддалених територіях і в спеціалізованих приміщеннях, які забезпечать збереження життя та здоров'я. Перебування в таких умовах позбавляє здобувачів вищої освіти можливості використовувати паперові носії інформації та засоби навчання, проте наявність смартфона, планшета або ноутбуку дозволяє використовувати його не лише з метою відволікання від реальних умов, здобуття актуальної інформації про події та займання часу одноманітними примітивними діями з метою стабілізації емоційного стану, а й в якості засобу здобуття освіти, адже навчання теж може бути електронним.

З огляду на результати програми RescueTime, однієї з кількох програм для iOS та Android, яка дозволяє моніторити час використання людиною смартфона, сучасна людина проводить за смартфоном в середньому 3 години 15 хвилин щодня, а 1/5 частина користувачів витрачає більше 4 годин [3] щодоби. Таким чином, ефективна організація використання смартфона, як засобу навчання в умовах, відмінних від нормальних, стає сучасним трендом вищої освіти України.

Результати опитування свідчать, що більшість здобувачів вищої освіти (76,19%) витрачали для пошуку інформації в смартфоні на початку запровадження військового стану більше ніж 4 години на добу: від 4 до 5 годин використовували смартфон 33,33% респондентів, від 6 до 7 годин – 42,86%, від 8 до 9 годин – 4,76%, приблизно 10 годин – 9,52%, до 11 годин на добу – 4,76%.

Таким чином, здобувачі вищої освіти мають можливість і бажання використовувати девайси в повсякденному житті навіть в складних умовах військового стану, тому використання частини часу роботи зі смартфоном у навчальних цілях цілком можливе і виправдане, це дозволить не лише набути елементарні знання та вміння, а й зорганізує життєдіяльність здобувачів в складних умовах, емоційно стабілізуватися. Водночас написання великих текстів, конспектів, рефератів, повідомлень може бути недосяжне здобувачам вищої освіти в силу постійних переміщень, а використання електронних засобів навчання дозволяє реалізувати як навчальну, так і відволікаючу, дозвілєву функції. Опитування здобувачів вищої освіти дозволяє констатувати, що більшість із них віддає перевагу саме електронним засобам навчання (90,48%), оскільки вважають їх легкодоступними, цікавими, мобільними тощо.

Проте проблемою реалізації електронного навчання в закладі вищої освіти є фрагментарність використання елементів дистанційної освіти, відсутність системи дистанційного вивчення дисциплін. І тут виникає неузгодженість, якщо вчителі хімії вже два роки працюють на електронних платформах для дистанційного навчання, державні та приватні установи працюють над створенням онлайн-уроків, відео-уроків,

відеофрагментів хімічних експериментів тощо, заклади вищої освіти неактивно просувають подібні засоби навчання. Традиційна технологія навчання від викладача до здобувача має привілеї в сучасному освітньому процесі вищої школи. Проте закордонний досвід [1, 2, 6] викладання хімії в закладах вищої освіти свідчить на користь електронних засобів навчання в реалізації завдань професійної підготовки.

Сучасна система вивчення хімічних освітніх компонент у закладі вищої освіти передбачає опанування теоретичним матеріалом, яке відбувається в ході лекційних занять і самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також лабораторних занять, на яких відбувається формування практичних умінь і навичок професійної діяльності. Існує два основних способи реалізації навчальних занять у часі: синхронний та асинхронний. Проведення лекційних занять в синхронному режимі – в формі класичних лекцій або в вигляді лекцій-консультацій, обговорення складних питань, передбачає онлайн-комунікацію. Асинхронний режим проведення лекційних занять дозволяє представляти їх на електронних платформах у вигляді відеозаписів, які дозволяють коротко повідомити здобувачів вищої освіти про матеріал заняття та додатково наголосити на основних елементах змісту; повнотекстового матеріалу лекцій; електронних копій підручників тощо. Розміщення матеріалів можливе на безкоштовних вебсервісах, таких як Google Classroom, який є найбільш доступним для користувачів поштового сервісу Google – Gmail.com або в будь-який інший спосіб. Проведене опитування серед здобувачів вищої освіти дозволяє констатувати значну доступність (95,24%) і ефективність (85,71%) проведення теоретичних занять із хімічних освітніх компонент таким шляхом. Тобто, найбільш ефективним способом опрацювання теоретичного матеріалу з хімії виступило попереднє самостійне опанування теоретичними основами теми з подальшим активним обговоренням у ході проведення лекцій-консультацій з складних, проблемних питань онлайн.

Проведення лекції в синхронному режимі має ряд суттєвих недоліків у військовий час, оскільки передбачає одночасне відвідування конференції здобувачами вищої освіти, які перебувають у різних умовах збереження життя та здоров'я – під час проведення активних бойових дій, в умовах оголошення повітряної тривоги, перебування в укритті, долучення до волонтерства, відносно безпечного перебування в домашніх умовах тощо. Долучення здобувачів вищої освіти з різним рівнем безпечності умов перебування до синхронізованих у часі лекцій-консультацій, може відбуватися як за розкладом, так і в вільний час здобувачів і викладача, за умови виникнення такої необхідності.

Організація лабораторних занять із хімічних освітніх компонент потребує значно більшої роботи викладача, оскільки передбачає не лише підготовку плану та інструктивних матеріалів до проведення занять, а й підготовку візуального матеріалу, а за можливості практичних завдань, які можна реалізувати в умовах дистанційного навчання в домашніх умовах із використанням ужиткових речовин. Таким чином, домашній хімічний експеримент за останні два роки став провідним засобом вивчення хімії не лише в закладі загальної середньої освіти, що зазначено в програмі з хімії для 7-9 класів, а й у закладах вищої освіти. Більшість викладачів закладів вищої освіти розглядають таку альтернативу як сурогат, повноцінну заміну, проте, умови провадження освітньої діяльності в Україні протягом більше ніж двох останніх років свідчить на користь використання такого експерименту, як єдиного доступного способу діяльності, реалізація якого можлива в умовах довготривалого дистанційного навчання.

Організація лабораторного заняття передбачає завантаження в Google Classroom плану лабораторного заняття, докладної інструкції щодо підготовки до кожного його етапу, формування запитань і завдань для підготовки, розрахункових задач, практичних і професійно-орієнтованих завдань, які необхідно розв'язати в ході опанування матеріалом. Окремо формуються фрагменти лабораторного журналу (інструкції до виконання експериментів), які містять всі необхідні описи технік проведення лабораторних дослідів і поля для заповнення: перелік обладнання та реактивів, правила техніки безпеки, яких слід дотримуватися, умови проведення реакції, рівняння реакції, яка відбувається, фізичні властивості вихідних речовин і продуктів реакції, ознаки проходження хімічної реакції, математичні розрахунки, статистична обробка результатів експерименту, висновок за результатами експерименту тощо.

В умовах неможливості проведення лабораторного експерименту здобувачам пропонують переглянути відповідні відеофрагменти та заповнити розділи лабораторного журналу за результатами спостереження. Відеофрагменти можуть бути підібрані в мережі Інтернет, за умови відображення всіх необхідних операцій і етапів хімічного експерименту або самостійно відзняті викладачем в умовах реальної навчальної лабораторії. Таким чином, відбувається формування вмій спостерігати, аналізувати та інтерпретувати відеофрагменти, а саме вони виступають підґрунтям формування експериментальних умінь виконувати та пояснювати хімічний експеримент.

При цьому слід зазначити, що використання в ході лабораторних занять онлайн-трансляцій хімічних експериментів має меншу ефективність, оскільки передбачає одночасну присутність усіх здобувачів у веб-конференції, більші витрати часу викладачем, необхідність присутності викладача в навчальній лабораторії, не завжди найкращу якість зображувального матеріалу тощо.

Таким чином, проведене опитування дозволяє констатувати ефективність дистанційного вивчення хімії, через організацію навчання з допомогою таких вебсервісів як Google Classroom з допомогою засобів асинхронного та синхронного режимів. Щоправда, поки що достатня ефективність спостерігається стосовно формування мотиваційного (85,71%) та знаннєвого (76,19%) компонентів професійної компетентності,

діяльнісний компонент (47,62%) формується, в таких умовах, посередньо. Це перш за все пов'язано з необхідністю розвитку вмінь використовувати хімічний посуд і реактиви, проводити основні хімічні операції власними руками, складати та конструювати прилади та установки, набувати практичного досвіду виконання хімічного експерименту, особливо важливим це виступає на початковому етапі вивчення хімії в закладі вищої освіти, коли в здобувачів вищої освіти ще недостатньо сформовані уявлення пам'яті для вільного оперування ними, перетворення реальних дій у розумові.

Таким чином, подальшого дослідження потребує система інтенсифікації експериментальної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах довготривалого дистанційного навчання, з огляду на те, що реалізація освітнього процесу в умовах військового стану за відсутності активних бойових дій виступає чинником забезпечення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти та допомагає організувати в надзвичайно складних умовах їх життєдіяльність, забезпечує рух до перемоги на освітньому фронті.

Використана література:

1. AlMahdawi M., Senghore S., Ambrin H., Belbase S. High School Students' Performance Indicators in Distance Learning in Chemistry during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(11). P. 1-26. DOI: 10.3390/educsci11110672
2. Huang J. Successes and Challenges: Online Teaching and Learning of Chemistry in Higher Education in China in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*. 2020. Vol. 97(9), P. 2810-2814. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00671
3. Shock! Horror! Do you know how much time you spend on your phone? *The Guardian* : веб-сайт. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/aug/21/cellphone-screen-time-average-habits>
4. As news about the Ukraine conflict dominate headlines, Mental Health Europe is releasing a guide with tips on how to take care of your mental health during these challenging times. *Mental Health Europe* : веб-сайт. URL: <https://www.mhe-sme.org/6-ways-to-look-after-your-mental-health-in-times-of-armed-conflicts-and-global-crisis%e2%80%af%e2%80%af/> 25.04.2022)
5. Murthy R. S., Lakshminarayana R. Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*. 2006. Vol. 5(1), P. 25–30.
6. Sari I., Sinaga P., Hernani H., Solfarina S. Chemistry Learning via Distance Learning during the Covid-19 Pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*. 2020. Vol. 5(1). P. 155–165. DOI: 10.24042/tadris.v5i1.6346
7. World health report 2001 – Mental health: new understanding, new hope / World Health Organization. Geneva, Switzerland. 2001. 178 p. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y

References:

1. AlMahdawi, M., Senghore, S., Ambrin, H., Belbase, S. (2021) High School Students' Performance Indicators in Distance Learning in Chemistry during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 11(11), 1-26. DOI: 10.3390/educsci11110672
2. Huang, J. (2020) Successes and Challenges: Online Teaching and Learning of Chemistry in Higher Education in China in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 2810-2814. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00671
3. Shock! Horror! Do you know how much time you spend on your phone? *The Guardian* : veb-sait. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/aug/21/cellphone-screen-time-average-habits>
4. As news about the Ukraine conflict dominate headlines, Mental Health Europe is releasing a guide with tips on how to take care of your mental health during these challenging times. *Mental Health Europe* : veb-sait. URL: <https://www.mhe-sme.org/6-ways-to-look-after-your-mental-health-in-times-of-armed-conflicts-and-global-crisis%e2%80%af%e2%80%af/>
8. Murthy R. S., Lakshminarayana R. (2006) Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 5(1), 25–30.
9. Sari I., Sinaga P., Hernani H., Solfarina S. (2020) Chemistry Learning via Distance Learning during the Covid-19 Pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*. 5(1), 155–165. DOI: 10.24042/tadris.v5i1.6346
10. World health report 2001 – Mental health: new understanding, new hope / World Health Organization. Geneva, Switzerland. 2001. 178 p. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anichkina O. V., Romanyshyna L M., Avdieieva O. Yu. Distance learning opportunities of chemistry in a higher educational institution under a state of war conditions

The purpose of the article is to study the necessity and organizing the opportunity of the educational process under the state of war conditions, to consider the implementation of Chemistry distance learning peculiarities by students under military actions conditions, to compare the conditions of educational services under prolonged quarantine and the military operations active phase, to determine the theoretical and practical training peculiarities of students who have been studying chemical educational components online for a long time.

The article presents foreign experience analysis results, own experience in the distance learning organization under the state of war conditions, the overcoming mental health disorders factors through inclusion in the educational process, a comparison of the synchronous and asynchronous learning opportunities to organize Chemistry distance learning under the state of war conditions.

The main opportunities for the e-learning implementation in a long-distance learning conditions of Chemistry and the main problems arising in this case are defined. One of the effective ways of organizing distance learning of chemical educational components using the free service Google Classroom is described.

The results of the students' formation readiness to study in time and the reason analysis for readiness to start studying are identified; time analysis of using a smartphone under active combat conditions and a study of the availability and effectiveness of electronic means for studying chemical educational components for the acquisition of professional competence are presented.

The way of theoretical knowledge acquisition organization and experimental skills formation in terms of Chemistry distance learning and the comparative analysis of visualization tools of chemical experiment and intermediate results of the effectiveness of motivational, cognitive and activity components formation of students' professional competence who study Chemistry are specified.

Key words: distance learning, e-learning, readiness to study under the state of war conditions, mental health under wartime conditions, Chemistry distance learning, a use of IC-technologies in Chemistry learning, electronic means of Chemistry learning, students' professional training, synchronous and asynchronous Chemistry study.

УДК 94:373. 2 510 "1937/2022"

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.04>

Бай Цзішен

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Поява інноваційних процесів в освіті є провідною тенденцією його поновлення. Питанням інновації в освіті приділяється досить важливу увагу, накопичений багатий теоретичний матеріал і практичний досвід. В даний час потреба в інноваційній освітній діяльності у сучасних умовах розвитку суспільства визначається поруч обставин. По-перше, соціально-економічні зміни, що відбуваються, зумовили необхідність оновлення системи освіти: методології та технології організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти (ЗДО). По-друге, розвиток ринкових відносин та поява нових типів ЗДО, у тому числі і недержавних, створюють реальну ситуацію їх розвитку та вдосконалення з метою досягнення конкурентоспроможності.

Досліджено, що модернізація системи дошкільної освіти окреслила необхідність здійснення нових підходів до розвитку особистості педагога, здатної до індивідуально-творчої діяльності з перетворення дійсності та самого себе, приймати відповідальні справи та рішення, що повною мірою реалізує свою індивідуальну неповторність. Також досліджено три умови розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО.

Обґрунтовано, що для системи дошкільної освіти інноваційна діяльність педагога є одним з його основних способів оновлення та розвитку. Освітня практика в той же час характеризується численними прикладами, які свідчать про утруднення вихователів у здійсненні функцій педагогічної діяльності, що змінилися умовах системних змін. Результативність інноваційної діяльності залишається недостатньою, що є наслідком невисокого інноваційного потенціалу педагогів, низького рівня їх активності та ініціативи щодо його підвищення. У науці та практиці розвиток інноваційного потенціалу педагогів є однією з актуальних проблем освіти

Необхідно підкреслити, що найбільш оптимальному розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО сприяють такі педагогічні умови: ініціювання процесу ціннісного осмислення вихователями власного професійного досвіду; здійснення науково-методичного супроводу процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів; управління розвитком інноваційного потенціалу вихователів дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: дошкільна освіта, інноваційний потенціал, тенденції розвитку, педагогічні умови розвитку.

У наукових дослідженнях поняття «інноваційний потенціал» розкривається недостатньо. Різні автори використовують такі близькі за змістом поняття, як «готовність суб'єктів до інноваційної діяльності», «готовність суб'єктів освіти до дослідницької та експериментальної діяльності», вкладаючи в них такі характеристики особи, як компетентність, моральність, ініціативність, майстерність. Для системи дошкільної освіти інноваційна діяльність педагога є одним з його основних способів оновлення та розвитку. Освітня практика в той же час характеризується численними прикладами, які свідчать про складності вихователів у здійсненні функцій педагогічної діяльності, що змінилися в умовах системних змін. Результативність інноваційної діяльності залишається недостатньою, що є наслідком невисокого інноваційного потенціалу педагогів, низького рівня їх активності та ініціативи щодо його підвищення.

У науці та практиці розвиток інноваційного потенціалу педагогів є однією з актуальних проблем освіти. Дослідження інноваційного потенціалу було здійснено вітчизняними та іноземними науковцями, серед яких Н. В. Василенко, Ю. М. Галатюк, Н. С. Савчук, І. Дичківська, А. В. Шерудило, С. Maddy та інші.

Мета дослідження – визначити педагогічні умови розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО.

Термін «інноваційний потенціал» у науково-педагогічній літературі розглядається як «сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечувати цю готовність» [6, с. 28].

Інноваційний потенціал педагога визначається творчою здатністю генерувати нові ідеї, високим культурно-естетичним рівнем, відкритістю особистості педагога до нового, розумінням і сприйняттям нових ідей, думок, напрямів, течій [9, с. 18].

Цікавою є думка Ю. М. Галатюка, під інноваційним потенціалом педагога він розуміє «енергію, напруження фізичних, духовних сил у створенні (пошуку) педагогічної новизни, її реалізації, існуючу

у потенції внутрішню енергію, напруження, що обумовлює процес виховання інноваційного потенціалу випускника» [2, с. 334].

Н. Василенко інноваційний потенціал педагога розглядає як «особливість стану індивідуальної свідомості педагога, його відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів і шаблонів» [1, с. 32].

Sternberg, R. J. виділяє ряд умов, які необхідні для успішного розкриття інноваційного потенціалу суб'єкту. Ми назвемо, на наш погляд, найголовніші з них:

– «процес розкриття інноваційного потенціалу педагога має бути безперервним, так як становлення інноваційної практики – це постійно змінний процес;

– процес розвитку інноваційного потенціалу педагога, зорієнтованого на інноваційну діяльність, проходить за умови його участі в інноваційній діяльності і спеціально організованих рефлексивно-аналітичних, проектних і освітніх заходах;

– оскільки будь-яка діяльність людини враховує вирішення завдань, саме тому доцільно організовувати супровід розвитку інноваційного потенціалу спеціаліста на основі вирішення ним завдань, притаманних даному виду діяльності...» [10, с. 3-12].

У системі особистісних якостей, що вказують на інноваційний потенціал людини, найбільш визначальними факторами є готовність до змін, потреба в ризику, здатність діяти в умовах недостатньої інформації, лідерських якостей особистості [8].

Таким чином, інноваційний потенціал завжди включає особистісну складову, поряд з комунікативними, інтелектуальними, творчими та загальними здібностями до інновацій. І насправді, у нинішній ситуації особистісний ресурс є найважливішим компонентом у структурі інноваційної поведінки педагога ЗДО.

Узагальнюючи вищезгадані характеристики особистісного компоненту інноваційного потенціалу, слід виділити таке поняття, як стійкість (С. Maddy, 2015), яка включає три параметри:

– причетність до того, що відбувається як можливість емоційно та інтелектуально долучитися до подій;

– контроль як автономність та відповідальність;

– готовність ризикувати – розуміння і прийняття життя як спосіб переживання різноманітних (позитивних і негативних) переживань.

Дійсно, педагог, який справді займається професійною діяльністю, більш здібний інтелектуально-емоційно оцінювати ситуацію, більш чутливий до проблем у викладацькій практиці; готовий і здатний контролювати поточні зміни, що дозволяє йому бути автономним і відповідальним за те, що відбувається з ним й у світі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам припустити, що оптимальному розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО сприятимуть такі педагогічні умови:

– ініціювання процесу ціннісного осмислення вихователями власного професійного досвіду;

– здійснення науково-методичного супроводу процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів;

– управління розвитком інноваційного потенціалу вихователів ЗДО.

Ініціювання процесу ціннісного осмислення вихователями власного професійного досвіду ми називаємо першою педагогічною умовою розвитку інноваційного потенціалу педагога. Дану умову ми визначаємо основною у нашому дослідженні, від її ефективності залежить процес розвитку інноваційного потенціалу.

Вплив гуманістичного світогляду вихователя з його професійної позиції здійснюється в ході застосування активних методів навчання, спрямованих на розвиток інноваційного потенціалу вихователя: рольових та ділових ігор, аналізу та самоаналізу освітнього процесу, тренінгів особистісно-професійного зростання.

У процесі використання вихователем добудовується, перебудовується, змінюється його власний гуманістичний світогляд. Ціннісне осмислення свого професійного досвіду та розвиток різних типів рефлексії, які можливі завдяки методам створення рефлексивного середовища, що підвищує готовність вихователів до інновацій.

Таким чином, ініціювання процесу ціннісного осмислення вихователями власного професійного досвіду відбувається через:

а) створення професійної взаємодії за допомогою творчих груп суб'єктів освітнього процесу дошкільного закладу;

б) культивування рефлексії та конструктивного діалогового стилю обговорення всіх проблем, що цікавлять вихователів, що веде до збагачення рефлексивно-ціннісного досвіду особистості.

Умовою результативного ціннісного осмислення вихователем власного професійного досвіду є, на наш погляд, створення простору професійної взаємодії за допомогою творчих груп суб'єктів навчального процесу.

З'ясування та обґрунтування даної умови сприяє вивчення наукових праць з проблеми педагогічної взаємодії А. В. Шерудило. Найбільш продуктивним є підхід І. Онішука. Професійна взаємодія в нашому дослідженні створюється з допомогою творчих груп вихователів, що зорганізуються на основі особистісно-професійних інтересів для актуалізації пріоритетів та запуску механізмів творчого розвитку освітян.

Ефективність спілкування залежить від наявних особистісно-професійних якостей педагога (емпатії, здатності до децентралізації та рефлексії власної діяльності та відносин, володіння інструментуванням діалогу), які стають умовами організації тимчасові творчі групи. У цих умовах вибудовується спільне простір

діалогічного способу розуміння один одного та загальних проблем, що є педагогічною основою безперервного руху живої комунікації думки, що співвідноситься з власним інноваційним досвідом.

Освітнє середовище складається в взаємодії учасників процесу розвитку інноваційного потенціалу між собою, у взаємодії індивідуальних смислів. В будь-якій ефективно функціонуючій системі важливі як її елементи, а й зв'язок між ними [3, с. 154].

Як друга умова оптимального розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО ми розглядаємо здійснення науково-методичного супроводу процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО. В даний час існує проблема формування вихователя інноваційного дошкільного закладу, який володіє компетентністю, креативністю, готовністю до використання та створення інновацій, уміння здійснювати експериментальну роботу. Тому науково-методичний супровід процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО займає особливе місце у системі управління дошкільною установою, оскільки, насамперед, сприяє активізації особистості педагога, розвитку його творчої діяльності.

Науково-методичний супровід процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО здійснюється за наступним напрямком:

1. Аналіз професійної підготовки вихователів на основі виявлення їх професійних потреб, вивчення результатів діяльності та залучення їх до різних форм професійного вдосконалення, як на базі ЗДО, так й в районі, місті.

2. Створення на базі ЗДО власної програми професійного саморозвитку та самоосвіти, яка враховує:

– завдання розвитку та виховання дітей, можливі шляхи їх реалізації з урахуванням досягнення сучасної науки та практики;

– можливості включення педагогів у дослідно-експериментальну та дослідницьку діяльність з урахуванням їх особистісної орієнтації;

– забезпечення органічного зв'язку змісту та форм навчання та практичної діяльності та зі створення інноваційної практики за умов соціального партнерства;

– залучення фахівців до роботи на всіх етапах діяльності: від розробки концепції та проектування моделі інноваційної установи та до її реалізації.

Зміст останнього напрямку стимулює педагогів постійно перебувати в «навчальному режимі» – у процесі роботи виникає потреба у нових знаннях, способах володіння матеріалом пропонованих спеціалістами програм.

У системі науково-методичного супроводу процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО використовуються різноманітні форми та методи. Комплекс форм та методів науково-методичного супроводу процесу розвитку інноваційного потенціалу вихователів ЗДО включає:

1. Діагностику рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу.

2. Створення інноваційного інформаційного освітнього поля: формування банку нововведень у сфері освіти; проведення психолого-педагогічних семінарів з актуальних проблем сучасної освіти; поповнення педагогами базових наукових, дослідницьких та методичних знань; забезпечення педагогів літературою, доступом до Інтернету.

3. Встановлення зв'язків із науковими установами, залучення вчених як наукових керівників, консультантів, провідних теоретичних семінарів та практичних занять. Розвиток дослідницьких умінь у вихователів, доповнення теоретичних семінарів індивідуальними та груповими консультаціями.

4. Вибір педагогами нововведень відповідно до своїх потреб, з урахуванням інтересів та схильностей дітей дошкільного віку, пов'язаних з тематикою дослідно-експериментальної роботи педагогічного колективу, запитами батьків.

5. Удосконалення структури управління в умовах роботи в інноваційному режимі, активна участь педагогів у прийнятті управлінських рішень. Підвищення професіоналізму адміністрації ЗДО.

6. Створення мотивації для досягнення успіху. Організація круглих столів, захистів проєктів, творчих звітів тощо. Активна участь педагогів у методичній роботі на рівні міста: робота у складі творчих груп; участь у роботі науково-практичних конференцій; узагальнення досвіду своєї роботи, публікацій у ЗМІ.

Зміни у соціальній, економічній, політичній сферах суспільства сучасної України висувають нові вимоги до системи освіти, до управління цією системою, до тих людей, які є керівниками освітніх установ. Сучасний етап розвитку системи освіти – це її процес модернізації. Зміни зачіпають різні сторони діяльності освітніх установ: парадигму освітнього процесу, змістовно-цільові, організаційно-цільові, організаційно-процесуальні, технологічні аспекти [7, с. 77].

У зв'язку з цим опора йде на провідну ідею – ідею переходу від простого функціонування освітніх установ для їх розвитку – здійсненню якісних, планомірних та цілеспрямованих змін, спрямованих та керованих, що передбачають наявність свідомого суб'єкта, що проводить їх, і призводять до підвищення якості освіти [5, с. 25].

Управління розвитком інноваційного потенціалу вихователів ЗДО ми називаємо як третю умову. Управління розвитком інноваційного потенціалу вихователів ЗДО – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує розвиток усієї системи освітньої установи, використання та розповсюдження нововведень.

Ефективність та якість використання нововведень, інновацій, управління розвитком інноваційного потенціалу педагогічного колективу в освітній установі залежатиме від правильного визначення орієнтирів, змісту та організаційної структури управління, від наявності ефективних та оптимально поєднаних методів, засобів, процедур, форм, організаційних механізмів управління дошкільною освітньою установою.

Говорячи про ефективність та якість здійснення інноваційної діяльності, ми розглядаємо питання про те, як необхідно керувати розвитком інноваційного потенціалу вихователів ЗДО, тобто з осмисленням технології управління таким видом діяльності.

Технологію управління розвитком інноваційного потенціалу вихователів ЗДО можна подати у вигляді наступної схеми, яка складено на основі наукових досліджень А. В. Шерудило:

1. Цілепокладання. Формулювання мети розвитку інноваційного потенціалу вихователів
2. Діагностика. Аналіз виниклих проблем та протиріч на етапі інноваційної діяльності.
3. Пошук шляхів, що дозволяє вирішити проблеми та вирішити протиріччя.
4. Визначення ставлення до нововведення вихователів, збір альтернативних думок щодо нього.
5. Прийняття рішення щодо використання інновацій у освітньому процесі.
6. Планування інноваційної діяльності:

– складання аналітичного обґрунтування та програми інноваційного апробування;
 – складання комплексно-цільової програми, яка складається з етапів організації та реалізації інновації;
 – складання дослідницького проекту для вирішення актуальної проблеми інноваційної діяльності освітнього закладу [7, с. 240].

Відстеження результатів розвитку інноваційного потенціалу вихователів відбувається через моніторинг (форма організації збору, зберігання, обробки та розповсюдження інформації про інноваційну діяльність вихователів, що забезпечує безперервне стеження за неї станом та прогнозування її розвитку).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідниками багато сказано: про інновації, про інноваційний тип особистості, про готовність до інноваційної діяльності; розроблені проекти та програми підтримки інноваційної діяльності, припускаючи, що вихователь може вибирати, чи включатися до інноваційного режиму або здійснювати професійну діяльність у традиційному режимі.

Нинішня ситуація схоже, характеризується відсутністю вибору. Світ і освітня практика мають змінитися настільки, що вихователь навряд чи може бути ефективним і успішним поза інноваційною поведінкою.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що інноваційний потенціал педагога є єдністю двох складових субпотенціалів: реалізованого та нереалізованого. Інноваційний потенціал вихователя визначається нами як інтегральна професійно-особистісна характеристика, в якій відображається сукупність реалізованих під час педагогічної діяльності інноваційних знань, умінь, досвіду та резервних мотиваційно-ціннісних аспектів інтелектуальних здібностей та наданих організацією можливостей застосування інновацій у педагогічній праці. Реалізований потенціал вихователя визначається його інноваційними знаннями, інноваційним досвідом та особистісними особливостями. Нереалізований потенціал представлений інноваційним мисленням, віртуальним інноваційним досвідом та мотивацією.

Таким чином, інноваційні перетворення, з одного боку, виступають логічними і своєчасними реагуванням на соціальні зміни в суспільстві (як необхідність вирішення надзавдань, зокрема в освітньої практиці), з іншого боку, включення в інноваційну діяльність значною мірою обумовлено природною сутністю людини як суб'єкта діяльності.

Пріоритетними стають завдання формування у педагогів здатностей до самозміни, самоорганізації, саморозвитку в творчо-пошуковій діяльності.

Використана література:

1. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: моногр. Вінниця : ПП «ГД «Едельвейс і К», 2020. 224 с.
2. Галатюк Ю. М. Інноваційний потенціал педагога як одна з умов впровадження нових підходів до реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні фізики в сучасній школі / Ю. М. Галатюк, Н. С. Савчук. *Зб. наук. праць «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики»*. К., 2019. Вип. 3. С. 333–338.
3. Дичківська І. Іноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Мадді С. Сенсоутворення в процесі прийняття рішень. *Психологічний журнал*. Т. 26, № 6. 2015. С. 87-99.
5. Онищук І. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Психологопедагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 42. С. 25–30.
6. Рудік О.А., В.С. Березюк. Інноваційні технології в ДНЗ. Х.:Вид.група «Основа», 2017. Серія «ДНЗ. Керівнику». 224 с.
7. Шерудило А. В. Сутність, зміст, структура і функції інноваційної діяльності вчителя в умовах модернізації педагогічної освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегрований підходи: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми, Вінниченко М. Д., 2019. С. 245–269.
8. Francis, D., & Woodcock, M. (1992). *Change: a collection of activities and exercises from Mike Woodcock and Dave Francis*. Gower.
9. Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2019). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Crea Entrepreneurship Competence View project SWAMI-Safeguards in a World of Am. Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies, (January), 1–65. URL: <https://www.researchgate.net/publication/265996963>

10. Sternberg, R. J. (2021). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12. URL: <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>

References:

1. Vasylenko N. V. (2020). Pidhotovka kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv do innovatsiyanoi diyal'nosti [Training of heads of secondary schools for innovative activities]: monohr. Vinnytsya : PP «TD «Edel'veys i K» [in Ukrainian]
2. Halatyuk YU. M. (2019). Innovatsiyyny potentsial pedahoha yak odna z umov vprovadzhennya novykh pidkhodiv do realizatsiyi mizhpredmetnykh zv'yazkiv pry vykladanni fizyky v suchasnyy shkoli [Innovative potential of a teacher as one of the conditions for the introduction of new approaches to the implementation of interdisciplinary links in the teaching of physics in modern school] / YU. M. Halatyuk, N. S. Savchuk // Zb. nauk. prats' «Tvorcha osobystist' vchytelya: problemy teorii i praktyky». Kiev [in Ukrainian]
3. Dychkivska, I. (2015). Inovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies: a textbook]. Kiev: Academic. [in Ukrainian]
4. Maddi S. (2015). Sensoutvorennya v protsesi pryynyattya rishen'. Psykholohichnyy zhurnal. [Meaning in the decision-making process. Psychological Journal] Т.26, № 6. [in Ukrainian]
5. Onyshchuk I. (2012). Rol' informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do innovatsiyanoi diyal'nosti [The role of information and communication technologies in the training of future primary school teachers for innovation] Psykholohopedahohichni problemy sil's'koyi shkoly. [in Ukrainian]
6. Rudik O.A., V.S. Berezyuk. (2017). Innovatsiyni tekhnolohiyi v DNZ [Innovative technologies in secondary schools]. KH.: Vyd. hrupa «Osnova». Seriya «DNZ. Kerivnyku». 224s [in Ukrainian]
7. Sherudylo A. V. (2019). Sutnist', zmist, struktura i funktsiyi innovatsiyanoi diyal'nosti vchytelya v umovakh modernizatsiyi pedahohichnoyi osvity. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: kompetentnisnyy ta intehrovanyy pidkhody [The essence, content, structure and functions of innovative activities of teachers in the modernization of pedagogical education. Professional training of future primary school teachers: competence and integrated approaches]: monohrafiya / za nauk. red. L. YA. Biryuk. Sumy, Vinnychenko M. D., [in Ukrainian]
8. Francis, D., & Woodcock, M. (1992). Change: a collection of activities and exercises from Mike Woodcock and Dave Francis. Gower. 1.
9. Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2019). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Crea Entrepreneurship Competence View project SWAMI-Safeguards in a World of Am. Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies, (January), 1–65. URL: <https://www.researchgate.net/publication/2659969631>.
10. Sternberg, R. J. (2021). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12. URL: <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.6529251>.

Bai Jisheng. Pedagogical conditions for the development of the innovative potential of pre-school teachers

The emergence of innovative processes in education is the leading trend in its renewal. The issue of innovation in education is given considerable attention, accumulated rich theoretical material and practical experience. Currently, the need for innovative educational activities in today's society is determined by a number of circumstances. First, the socio-economic changes that are taking place have necessitated the renewal of the education system: methodologies and technologies for organizing the educational process of VET. Secondly, the development of market relations and the emergence of new types of ZDO, including non-state, create a real situation of their development and improvement in order to achieve competitiveness.

It is investigated that the modernization of preschool education outlined the need for new approaches to the development of the teacher's personality, capable of individual and creative activities to transform reality and himself, to make responsible decisions and decisions that fully realize their individual uniqueness. It is substantiated that for the system of preschool education the innovative activity of the teacher is one of his main ways of renewal and development. At the same time, educational practice is characterized by numerous examples that show the difficulties of educators in carrying out the functions of pedagogical activities, which have changed in the context of systemic change.

The effectiveness of innovation remains insufficient, which is a consequence of low innovation potential of teachers, low level of their activity and initiative to improve it. In science and practice, the development of innovative potential of teachers is one of the urgent problems of education. It is necessary to emphasize that the following pedagogical conditions will promote the most optimal development of innovative potential of educators of ZDO: initiation of the process of value comprehension of educators' own professional experience; implementation of scientific and methodological support of the process of development of innovative potential of educators; management of development of innovative potential of educators of preschool educational institution.

Key words: preschool education, innovative potential, development tendencies, pedagogical conditions of development.

УДК 37.013.78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.05>

Беньковська Н. Б.

ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ В УКРАЇНІ

На державному рівні все частіше підносяться питання про відродження України як морської держави. До цього спонукають історичні традиції та економічні можливості країни, – адже після розпаду СРСР Україна отримала третину суднобудівних потужностей, портів і навчальних баз колишньої імперії. На початку XXI століття, після 10-річного занепаду, було розпочато відновлення українського флоту та створення ефективної системи морської освіти. Останнє неможливо здійснити без урахування досвіду роботи навчальних закладів морського профілю, котрі діяли в Україні в останній чверті XVIII століття – на початку XX століття.

У статті висвітлено історію становлення військово-морської освіти в Україні. Важливими історичними засадами розвитку військово-морської освіти в Україні є козацький флот та військово-морське мистецтво козаків, коли підготовка до дій на морських та річкових водах характеризувалася практичним спрямуванням. Систему навчальних закладів для підготовки фахівців морського профілю почали створювати з кінця XVIII століття. До кінця XIX століття на півдні України сформувалася система морських закладів освіти, частина з яких готувала фахівців військово-морського флоту, а інші училища і школи мали торговельно-морехідне спрямування. Також розвитку морських шкіл і училищ сприяла поява парового флоту.

Дослідник виокремлює чотири періоди розвитку військово-морської освіти в Україні. В перший період розвитку морської освіти (кінець XV століття – остання чверть XVIII століття) вона мала виключно практичну спрямованість, козаки були універсальними воїнами, готовими бути як сухопутними військами, так і моряками. Протягом другого періоду (остання чверть XVIII століття – початок XIX століття) була сформована система морських навчальних закладів, запроваджена чітка система набору екіпажів кораблів на військовий і торговий флот виключно з випускниками морських навчальних закладів. У третій період розвитку морської освіти (початок XIX століття – 1991 рік) пріоритет надавався загальноосвітній професійній підготовці. Система підготовки забезпечувала початкову освіту широкої структури з подальшою спеціалізацією та перепідготовкою за місцем служби. Четвертий період морської освіти (початок 90-х років XX ст. – наші дні) характеризується приділенням уваги до гуманітарних знань. Першочергового значення набувають питання організаційного управління, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення кадрового потенціалу, у тому числі інтелектуального, морального та психофізичного.

Ключові слова: розвиток морської освіти, історичні засади, підготовка майбутніх офіцерів, Військово-Морські Сили, Збройні Сили України.

Зміни, що останнім часом відбуваються в системі освіти України, детерміновані економічними, технологічними та інформаційними трансформаціями в суспільстві. З огляду на те, що військово-морська галузь є одним із потужних ресурсів розвитку української держави і суспільства, особливого стратегічного значення набуває забезпечення якісної вітчизняної військово-морської освіти. І хоч її модернізація полягає, передусім, у випереджувальному характері розвитку системи, великого значення набуває вивчення і врахування історичного досвіду становлення і розбудови освіти військових моряків. Отже, дослідження історичного аспекту проблеми розвитку вищої військової морської освіти в Україні є нині досить актуальним.

Останнім часом українську педагогічну науку збагатили велика кількість аналітичних публікацій, ґрунтовних праць, наукових досліджень, присвячених розгляду окреслених вище питань. Історія морехідної освіти і навчальних закладів морського профілю цікавила вчених ще на початку XIX ст. Дослідженням історичних засад підготовки фахівців морського профілю в Україні присвячено багато публікацій учених: О. Чорний, О. Клепікова, А. Ляшкевич, І. Рябуха, В. Щербина, О. Даниленко, О. Задорожня та ін. У працях цих дослідників зустрічаємо окремі посилання на часові межі періодів історії морської освіти. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив значний інтерес науковців до теоретико-методологічного і практичного аспектів проблеми. Водночас бракує досліджень, у яких би висвітлювались історичні засади підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил в Україні.

Метою статті є висвітлення історичних засад підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил в Україні.

Україна – морська держава, і Військово-Морські Сили Збройних Сил України є основним інструментом її захисту з морського напрямку.

Військово-Морські Сили Збройних Сил України призначені для стримування або відсічі у взаємодії з іншими видами Збройних Сил, іншими військовими формуваннями та правоохоронними органами збройної агресії проти України з моря та на приморських напрямках.

Організаційно Військово-Морські Сили Збройних Сил України включають Командування Військово-Морських Сил ЗС України, Морське командування, флотилію, Командування морської піхоти, військово-морські бази, надводні сили, морську авіацію і артилерію, частини та підрозділи забезпечення, а також військові навчальні заклади.

Минуле України, її сьогодення та майбутнє тісно пов'язані з морем. Військово-морський флот України починає свою історію з часів Київської Русі. Морські походи козаків належать до найславніших сторінок нашої національної історії. На початку XX сторіччя, під час створення Української Народної Республіки, Чорноморський флот України знову став на захист народу і морських інтересів держави.

Розвиток існуючих та майбутніх спроможностей Військово-Морських Сил Збройних Сил України буде впливати на захист економічних інтересів, забезпечення суверенітету і територіальної цілісності України на морі та сприяти поверненню тимчасово окупованих територій.

Хоча модернізація військово-морської освіти полягає, передусім, у випереджувальному характері розвитку системи, великого значення набуває вивчення і врахування історичного досвіду становлення і розвитку освіти військових моряків. Для більш детального розуміння даної проблематики розглянемо різні підходи учених щодо визначення історичних періодів розвитку військово-морської освіти в Україні.

О. Чорний виокремлює три етапи розвитку морської освіти і навчальних закладів морського профілю: дореволюційний (початок XIX ст. – до 1917 р.), радянський (20-ті – початок 90-х рр. XX ст.) та пострадянський (початок 90-х рр. XX ст. – наші дні) (Чорний, 2007, с. 8).

А. Ляшкевич у дослідженнях теоретичних і практичних аспектів морської освіти в Україні у період з 30-х років XIX століття до початку XXI століття виокремлює три періоди:

- імперський – з 1830 року по 1917 рік;
- радянський – з 1917 року по 1991 рік;
- незалежний – з 1991 року по теперішній час (Ляшкевич, 2017, с. 33).

М. Мамчак систематизує історію українського флоту і розподіляє його на сім етапів розвитку:

- флот древньої України;
- флот княжої України-Русі;
- національний флот в часи монголо-татарської і литовської доби;
- козацький флот України;
- флот Української Народної Республіки;
- Червоний флот Радянської України;
- Військово-Морські Сили Збройних Сил України (Мамчак, 2007).

Історія розвитку морської освіти пов'язана з історією розвитку мореплавства, тому О. Безлуцька поділяє історію розвитку морської освіти на наступні періоди:

- мореплавство в Стародавні часи;
- мореплавство в період раннього і розвинутого Середньовіччя;
- мореплавство пізнього Середньовіччя та Нового часу;
- мореплавство у XX-XXI століттях (Безлуцька, 2014).

О. Даниленко виокремлює п'ять періодів розвитку морської освіти в Україні:

- перший період – козацький (кінець XV ст. – остання чверть XVIII ст.);
- другий період – епоха вітрильного флоту (остання чверть XVIII ст. – початок XIX ст.);
- третій період – дореволюційний (початок XIX ст. – 1917 рік);
- четвертий період – радянський (1917 рік – 1991 рік);
- п'ятий період – сучасний (1991 рік – наші дні) (Даниленко, 2020, с. 111).

Становлення морської освіти в Україні припадає на кінець XV століття. Це час організації відбиття нападів Оттоманської Порти «з води», будівництва козацьких суден і човнів – створення першої козацької флотилії. У перший період розвитку морської освіти вона мала загалом практичну спрямованість, козаки були універсальними воїнами, готовими бути одночасно і сухопутними воїнами, і морськими піхотинцями. При їх підготовці особливу увагу звертали на фізичний гарт, розвиток витривалості та сили духу. Загалом система військово-фізичної підготовки дозволяла відпрацьовувати у молоді високу військову майстерність, формувати новий тип вояка – універсального, витривалого, готового до швидкої зміни обстановки, до відсічі ворога часто у нерівному бою на суші та на воді.

Другий період морської освіти в Україні – це час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи. Це пов'язано з тим, що після знищення Запорозької Січі та її флотилії з останньої чверті XVIII століття. Російська імперія розпочала інтенсивну колонізацію південноукраїнських земель. У цей час імперія розпочала побудову Чорноморського флоту та освоєння нових морських шляхів на ринки Азії та Європи. Більшість особового складу нового флоту – Азовської та Дніпровської флотилій – становили Чорноморські та колишні запорізькі козаки.

У 1783 р. з Херсонської адміралтейської верфі було спущено на воду перший військовий корабель, і в цей же рік у Херсоні було відкрито перший навчальний заклад морського профілю на півдні України – морський кадетський корпус, а у 1786 р. – морське артилерійське училище. У 1798 р. замість кадетського корпусу в Миколаєві було створено два нових училища – штурманське та корабельної архітектури. У 1797 р. Статутом військового флоту було затверджено принципи комплектування старшого та молодшого командного складу морських сил на Чорному морі, котрі визначали умови набору й навчання слухачів в училищах і школах та орієнтували їхню роботу на виховання вірних російському самодержавству офіцерів і матросів (Чорний, 2007, с. 8).

У першій половині XIX ст. на Півдні України із зростанням вітрильників було створено багато навчальних закладів. У цей час підготовка моряків мала переважно військовий характер. У 1834 р. у Херсоні створено перше на українських землях училище торговельного мореплавання (сьогодні це Херсонська державна морська академія). Претенденти для вступу до училища повинні були вміти читати і писати, знати чотири правила арифметики, а також бути міцної статури, без тілесних недоліків і виховані «в страху Божому і доброї моральності». Прикметно, що до програми училища, крім загальноосвітніх та спеціальних предметів, входили іноземні мови, зокрема грецька, турецька, італійська, німецька, французька.

Загалом у цей час у військово-морських і торговельно-морехідних навчальних закладах почали готувати не тільки старший і молодший командний склад для військового флоту але й матросів. У цей час було запроваджено чітку систему комплектування корабельних екіпажів військового та комерційного флоту виключно випускниками морських навчальних закладів.

Третій період розвитку морської освіти – радянський. У цей час основний контингент моряків готували в корпусах (училищах), де великий освітній акцент робили на досить широкій універсализації. Зокрема у морському корпусі й морському інженерному училищі готували фахівців широкого профілю (перший – вахтових начальників, друге – механіків і молодших судноводіїв), а вже подальшу спеціалізацію було передбачено в процесі служби офіцерів (Кузін, 1996).

У системі підготовки кадрів стосовно флоту закріпився поділ офіцерів на «командирів» і «механіків» («інженерів»). Через це, здобувши одну спеціальність, офіцер не міг її вже змінити до закінчення служби – перехід з однієї в іншу був практично неможливий. Окрім вузької спеціалізації, ще однією особливістю системи підготовки кадрів для флоту було те, що чи не єдиним елементом загальноосвітньої підготовки, як зазначають В. Кузін та В. Нікольський, стала марксистсько-ленінська філософія й історія КПРС (Кузін, 1996).

Навіть в академіях рівень загальноосвітньої підготовки був невисоким, а основний акцент робили на спеціальній підготовці. Через це, підкреслюють дослідники, «усі катаклізми на флоті й державі загалом виникли через перетворення офіцерів у звичайний натовп фахівців, наділених деякими командними функціями і їх слабкими знаннями в питаннях гуманітарної підготовки (філософія, історія, політика, економіка, географія, етнографія, управління, мовознавство та ін.)» (Кузін, 1996).

Очевидно, на початкових етапах служби технічні знання дозволяли швидко й ефективно опанувати нову складну техніку, але далі цього було замало, тому що моряки не могли ефективно налагодити роботу екіпажів, їм вочевидь не вистачало гуманітарних знань загалом та знань щодо особливостей налагодження взаємодії між членами екіпажів зокрема.

Отже, у радянські часи пріоритет надавали підготовці універсального фахівця. Система підготовки передбачала початкову освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією й перепідготовкою на місці служби. Великого значення надавали ідеологічній та технічній складовим підготовки.

Четвертий період розвитку морської освіти охоплює період з початку 90-х років XX ст. і до нашого часу. У цей час помітною стала увага до гуманітарного знання. Це обумовлено змінами у суспільстві та зростанням значення у ньому людини, переходом від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами та людськими ресурсами.

Сьогодні очевидно, що для ефективної організації праці одних лише примусових засобів впливу недостатньо. Першочергового значення набувають питання менеджменту організацій, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення всього потенціалу людських ресурсів, зокрема інтелектуального, морального та психофізичного. Ефективність спільної діяльності, як стало очевидно, сьогодні залежить від паритетної участі всіх учасників виробничого процесу, їх згуртованості та загальних міжособистісних взаємин.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Важливими засадами розвитку військово-морської освіти в Україні є козацький флот та військово-морське мистецтво козаків, коли підготовка до дій на морських та річкових водах характеризувалася практичним спрямуванням. Систему навчальних закладів для підготовки фахівців морського профілю почали створювати з кінця XVIII століття. До кінця XIX століття на півдні України сформувалася система морських закладів освіти, частина з яких готувала фахівців військово-морського флоту, а інші училища і школи мали торговельно-морехідне спрямування. Також розвитку морських шкіл і училищ сприяла поява парового флоту.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо у дослідженні організаційно-педагогічних та дидактичних особливостей підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у країнах із розвинутою морською освітою в XXI столітті.

Використана література:

1. Безлущка О. Конспект лекцій з дисципліни «Історія мореплавства» для студентів усіх спеціальностей. *Херсон: ХДМА*. 2014.
2. Даниленко О. Професійна підготовка фахівців морського профілю в Україні у історичній ретроспективі (кінець XV – початок XX ст.). *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 17(2). 2020. С. 111–124.
3. Lyashkevych, A. Periodization of formation and development of military-naval education in Ukraine (early XVIII – 50-90-ies of XX century). *Science Rise: Pedagogical Education*, (10) (18). 2017. P. 33–37.

4. Кузин В., Никольский В. Военно-Морской Флот СССР 1945–1991 – СПб. : Историческое Морское Общество, 1996. 653 с.
5. Мамчак М. Україна: шлях до моря. *Історія українського флоту. Снятин: Прут Принт. 2007.*
6. Чорний О. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України»; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 16 с.

References:

1. Bezlutska O. (2014) Konspekt leksii z dysypliny «Istoriia moreplavstva» dlia studentiv usikh spetsialnosti [Synopsis of lectures on the subject «History of Navigation» for students of all specialties]. Kherson: KhDMA. [in Ukrainian]
2. Danylenko O. (2020) Profesiina pidhotovka fakhivtsiv morskoho profilu v Ukraini u istorychnii retrospektyvi (kinets KhV – pochatok KhKh st.) [Professional training of marine specialists in Ukraine in historical retrospect (end of XV – beginning of XX century)]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky, 17(2). S. 111–124. [in Ukrainian]
3. Lyashkevych, A. (2017) Periodization of formation and development of military-naval education in Ukraine (early XVIII – 50-90-ies of XX century). *Science Rise: Pedagogical Education*, (10 (18). S. 33–37. [in English]
4. Kuzyn V., Nykolskyi V. (1996) *Военно-Морской Флот СССР 1945–1991 [USSR Navy 1945–1991].* – СПб. : Ystorycheskoe Morskoe Obshchestvo, 653 s. [in Russian]
5. Mamchak M. (2007) *Україна: шлях до моря. Історія українського флоту [Ukraine: the way to the sea. History of the Ukrainian fleet].* Sniatyn: Prut Prynt. [in Ukrainian]
6. Chornyi O. (2007) *Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст. [Training of specialists for the navy in Ukraine in the last quarter of the eighteenth – early twentieth century]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ist. nauk : spets. 07.00.01 «Istoriia Ukrainy»; Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Draho-manova. Kyiv. 16 s. [in Ukrainian]*

Benkovska N. B. Historical principles of training of future naval officers in Ukraine

At the state level, questions about the revival of Ukraine as a maritime state are increasingly being raised. This is prompted by the historical traditions and economic opportunities of the country – because after the collapse of the Soviet Union, Ukraine received a third of the shipbuilding capacity, ports and training bases of the former empire. At the beginning of the XXI century, after a 10-year decline, the restoration of the Ukrainian fleet and the creation of an effective system of maritime education began. The latter cannot be done without taking into account the experience of maritime educational institutions that operated in Ukraine in the last quarter of the eighteenth century – early twentieth century.

The article highlights the history of the formation of naval education in Ukraine. Important historical principles of development of naval education in Ukraine are the Cossack fleet and naval art of the Cossacks, when the preparation for the action on sea and river waters was characterized by a practical direction. The system of educational institutions for the training of marine specialists began to be created at the end of the 18th century. By the end of the 19th century, a system of maritime educational institutions had been formed in the south of Ukraine, some of which trained naval specialists, and other schools and colleges had a merchant-naval orientation. The development of naval schools and colleges was also hindered by the emergence of the steam fleet.

The researcher identifies four periods of development of naval education in Ukraine. In the first period of development of naval education (late fifteenth century – the last quarter of the eighteenth century), it had a purely practical orientation, the Cossacks were universal warriors, ready to be both ground forces and sailors. During the second period (last quarter of the 18th century – beginning of the 19th century) a system of naval educational institutions was formed, a clear system of recruiting ships for the navy and merchant navy was introduced exclusively with graduates of naval educational institutions. In the third period of development of maritime education (beginning of the XIX century – 1991) priority was given to general professional training. The training system provided a broad structure of primary education with further specialization and retraining at the place of service. The fourth period of maritime education (early 90s of the twentieth century – today) is characterized by attention to the humanities. Issues of organizational management, establishing cooperation to achieve the goals of the organization, enriching human resources, including intellectual, moral and psychophysical, are of paramount importance.

Key words: *development of maritime education, historical principles, training of future officers, Naval Forces, Armed Forces of Ukraine.*

УДК 376-056.264

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.06>

Бєлова О. Б.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

Здійснено аналіз теоретико-практичних досліджень щодо проблеми вивчення діяльнісного компонента мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Що дозволило модернізувати методику спрямовану надати оцінку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Завдання дослідження: теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо складових мовленнєвої діяльності; укомплектування методики для вивчення діяльнісного компонента мовленнєвої готовності; визначення критерій оцінювання і рівнів для вивчення стану та особливостей розвитку мовленнєвої діяльності у старших дошкільників. Мета дослідження: модернізація методики дослідження для оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з типовим мовленнєвим розвитком. Визначено, що діяльнісний компонент мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку розглядає вміння використовувати мовленнєві навички в різних видах діяльності. Мовленнєва діяльність – це соціальна взаємодія, у якій мовлення використовується для подачі та сприймання інформації. До основних видів мовленнєвої діяльності старших дошкільників належить говоріння та аудіювання. Говоріння – забезпечує процес обміну інформацією і здійснюється за допомоги діалогу або монологу. Аудіювання – вид мовленнєвої діяльності й спрямований на розшифрування та сприймання вербальної інформації. Цей вид мовлення забезпечує процес розуміння, осмислення повідомлень і в подальшому формування власних висновків. Модернізована методика для оцінювання мовленнєвої діяльності старшого дошкільника ґрунтується на вивченні складових мовленнєвої діяльності – говорінні та аудіюванні, які досліджуються через діалогічне та монологічне мовлення в умовах гри з однолітками та під час навчання з педагогом. Для вивчення стану мовленнєвої діяльності окреслені критерії, бальна шкала оцінювання. Загальна сума балів кооперуючих завдань визначає трьох-ступневий рівень (високий, середній та низький). Їх характеристика вказує на особливості виконання дітьми експериментальних завдань.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, говоріння, аудіювання, діалог, монолог, діти старшого дошкільного віку, порушення мовленнєвого розвитку

Діяльнісний компонент мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку розглядає вміння використовувати мовленнєві навички в ігрових ситуаціях з однолітками та під час спільної діяльності з дорослими. Втілення досліджень забезпечується експериментальними методами, спрямованими на вивчення рівня сформованості в старших дошкільників складових мовленнєвої діяльності – говоріння та аудіювання. Фокусується увага на вмінні дитиною вживати в ігровій та навчальній діяльності діалогічне та монологічне мовлення. Розвиток мовленнєвої діяльності генерує вміння на цілеспрямоване, самостійне виконання мовленнєвих завдань у різних видах діяльності, і є важливим чинником для соціальних контактів. Порушений мовленнєвий розвиток впливає на розуміння дітьми вербальної інформації під час розмови або навчальної діяльності; а також призводить до проблем висловлювання власних думок та позицій, що утруднює процес соціальної взаємодії та навчальної активності. У психолого-педагогічних методичних джерелах представлені різні типи методик для дослідження мовленнєвої діяльності у дітей цього віку, але вони не спрямовані на комплексне вивчення говоріння та аудіювання в діалогічному та монологічному мовленні в умовах ігри з однолітками та початкової діяльності з педагогом. Тому постає питання щодо модернізації методики.

Завдання дослідження: теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо складових мовленнєвої діяльності; укомплектування методики для вивчення діяльнісного компонента мовленнєвої готовності; визначення критерій оцінювання і рівнів для вивчення стану та особливостей розвитку мовленнєвої діяльності у старших дошкільників.

У спеціальних дослідженнях психології та педагогіці було простежено, що мовленнєва діяльність вивчалась у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності, а саме: під час читання книг (M. Aste, 2018; D. Dickinson, P. Tabors, 2001; C. Lonigan, G. Whitehurst, 1998; NELP, 2008; Swanson et al., 2011), у пізнавальних розмовах (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster, Forston, 2015; Dickinson, Porche, 2011; Dickinson, Tabors, 2001; Rydland, Grøver, Lawrence, 2014; Smith, Dickinson, 1994), на заняттях під час збагачення словника (Coyne et al., 2010; Elleman, Lindo, Morphy, Комптон, 2009), в ігрових (Conner, Kelly-Vance, Ryalls, Friehe 2014; Craig-Unkefer, Kaiser, 2002, 2003) та навчальних моментах (А. Богуш, Н. Гавриш, 2007 та ін.).

Мета статті. Модернізація методики дослідження для оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та з типовим психофізичним розвитком.

Діяльнісний компонент мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку розглядає вміння використовувати мовленнєві навички в різних видах діяльності (B. Bloom, National Early Literacy Panel (NELP) та ін.) [9; 21].

Мовленнєва діяльність – це соціальна взаємодія, у якій мовлення використовується для подачі та сприймання інформації. Між суб'єктами спілкування відбувається обмін думок, контрастність яких спонукає

особистість пізнавати навколишній світ. А. Богуш та Н. Гавриш до структури мовленнєвої діяльності дошкільників відносять *мовленнєві дії* (підготовка та реалізація мовленнєвої мети), *мовленнєві операції* (спосіб виконання мовленнєвої дії), *мовленнєвий акт* (цілеспрямована соціально-мовленнєва поведінка), *мовленнєві ситуації* (життєво обумовлені умови) [1].

До основних видів мовленнєвої діяльності належить говоріння, слухання (сприймання мовлення), письмо та читання (Л. Калмикова) [4, с. 21]. Мовленнєва діяльність у старших дошкільників активізується через говоріння та слухання вербальної інформації (А. Богуш, Н. Гавриш) [1, с. 72]. У дітей цього віку писемне мовлення та читання включає лише елементарний характер (графічне зображення букв та їх озвучення) і не представляє інформативної сутності. Це пов'язано з віковою несформованістю виражати письмово свої думки й відповідно сприймати текстові повідомлення під час самостійного читання.

Говоріння в конструкції мовленнєвої діяльності забезпечує процес обміну інформацією і здійснюється за допомоги діалогу або монологу (S. Al-Adeimi, C. O'Connor, F. van der Wilt, R. Bouwer, C. van der Veen, S. Michaels, C. O'Connor, 2015; C. van der Veen, M. Dobber, B. van Oers та ін.) [6: 20; 26; 27]. Щоб суб'єкт досягнув комунікативної мети (передача повідомлення, процес через *мотивацію* → *осмислення змісту* → *синтаксично-семантико-граматичне і внутрішнє кодування* → *вимову* → *контроль* [2, с. 31–49]. Л. Калмикова цей процес у дітей дошкільного віку розглядає через сформованість стійкого інтересу, мотиву до навчання, внутрішнього програмування, граматичного мовлення [4, с. 29–40]. А. Богуш та Н. Гавриш зазначають, що говоріння складається зі спонукальної мотивації (зацікавленості в здійсненні мовлення), аналітико-синтетичного процесу (внутрішнього вибудовування висловлювання) та виконавчої мовленнєвої дії (реалізації задуму) [1, с. 72].

Під час діалогу відбувається спілкування між співрозмовниками у вигляді запитань та відповідей, констатування фактів, пропозицій, суджень тощо. За характером цей тип мовлення є емоційним, ситуаційним, двохстороннім. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік, які характеризуються структурною, семантичною та інтонаційною завершеністю. Учасники мовлення займають позицію ініціативну або реактивну [5].

Монологічне мовлення в системі говоріння спрямоване лише на передачу інформації і реалізується в різних видах монологу (опис, розповідь, повідомлення, оцінка, роздум, доказ), які відрізняються організаційним змістом. Семіотичне оформлення (правильна звуковимова, збагачений словниковий запас, граматично побудоване мовлення) промови дозволяє слухачеві декодувати позицію розповідача.

Аудіювання (слухання) є одним із видів мовленнєвої діяльності й спрямоване на розшифрування та сприймання вербальної інформації. Цей вид мовлення забезпечує процес розуміння, осмислення повідомлень і в подальшому формування власних висновків. Суб'єкт, котрий сприймає усне спілкування (діалог чи монолог), опрацьовує його через внутрішні пізнавально-емоційні ресурси. Розуміння почутого залежить від мотиваційної позиції слухача, стану його зосередженості, зацікавленості, мнестичної та уявної активації, емпатійних почуттів, емоційної, виразної подачі матеріалу від мовця. Якщо ці чинники гальмуються через певні ситуаційні причини, то розуміння інформації блокується.

Смислове сприймання мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця (А. Богуш, Н. Гавриш) [1, с. 72]. У своєму дослідженні М. Aste доводить, що будь-яка мовленнєва діяльність (читання книг, стимулювання мовлення в різних життєвих ситуаціях, навчання дітей у малих групах, ігри з розвитку мовлення, програмне поповнення словникового запасу, підготовка до школи) спрямована на розвиток мовлення. Але його розуміння відбувається саме під час щоденного читання книжок та обговорення прочитаних ситуацій. Щоправда, загальний розвиток мовлення дітей, безумовно залежить від різноманіття видів мовленнєвої діяльності та їхнього поєднання (C. Connor et al., 2006) [7; 12].

Державний стандарт дошкільної освіти в Україні до складу мовленнєвої компетенції відносить фонетичну, лексичну, граматичну, діалогічну та монологічну сформованість [3]. Це дозволяє дитині вільно оволодіти рідною мовою, використовувати її в різних видах діяльності й різноманітних ситуаціях, усвідомлено використовувати мовні засоби.

А. Богуш, N. Bahrieva, K. Dilbar та інші вчені наголошують, що дитина до семирічного віку на достатньому рівні повинна оволодіти усім мовленням: вільно спілкуватися з дорослими та однолітками; висловлювати свою думку у формі повного й неповного простого речення, короткого оповідання; проявляти ініціативу в діалозі, привертати увагу співрозмовника, відповідаючи на запитання; зв'язно розповідати казки, передавати зміст мультфільмів, книжок, вигадувати історії; використовувати у розповідях різні частини мови, метафори, порівняння та синоніми; критично ставитися до власного мовлення, граматично вибудовувати речення; правильно вимовляти всі звуки мовлення [1; 8; 16].

Мовленнєво-комунікативні навички паралельно формуються у дітей під час різноманітних видів діяльності (образотворчого мистецтва, ігрових моментів, святкових заходів тощо). N. Bahrieva запевняє, що такі заходи створюють позитивні емоції і відповідно впливають на рівень засвоєння дітьми рідної мови. На навчально-ігрових, побутових, трудових заняттях дошкільники постійно співпрацюють із однолітками, педагогами. Спілкуючись, вони взаємодіють між собою за допомогою мовлення. Розуміння значення слів, правильне їх уживання в реченнях, усвідомлення системи понять дозволяє дитині узагальнювати та висловлювати свої думки [8].

За спостереженнями К. Neville, P. Dorothy, M. Dougherty, мовленнєва діяльність формується у дітей під час різноманітних занять, ігор, дій. Тому, мовлення повинно завжди супроводжувати дошкільника [17; 22].

Зважаючи на наукові твердження щодо визначення стану розвитку діяльнісного компонента, ми ґрунтуємося на вивченні складових мовленнєвої діяльності – говорінні та аудіюванні, які досліджуються через діалогічне та монологічне мовлення в умовах гри та під час навчання.

З метою вивчення стану розвитку діяльнісного компонента мовленнєвої готовності на основі наукових досліджень А. Богуш, Н. Гавриш, М. Aste, R. Bouwer, F. van der Wilt, С. van der Veen, F. van der Veen та інші, була модернізована методика, яка дозволяє оцінити стан сформованості складових мовленнєвої діяльності – говоріння та аудіювання – в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією [1; 7; 26; 27].

Методика дослідження «Оцінки мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку» (О. Белова)

Мета: перевірити у дитини старшого дошкільного віку стан розвитку складових мовленнєвої діяльності – *говоріння та аудіювання* в діалогічному та монологічному мовленні в умовах ігрової та початкової діяльності

Під час дослідження **говоріння** звертаємо увагу на вміння дитини вести діалог (діалогічне мовлення) і складати розповіді (монологічне мовлення). Тому, аналізуючи **діалогічне спілкування**, дуже важливо в *ігровій діяльності* з однолітками враховувати такі вміння дошкільників: ініціювати та підтримувати діалог, наповнювати розмову тематичним змістом, надавати їй оригінальності й зберігати структуру (початок, основну частину та завершення). В *навчально-експериментальній діяльності діалог* передбачає розвиток у старшого дошкільника відповідних умінь, а саме: активно підтримувати розмову, самостійно виконувати завдання та приймати рішення, впевнено доводити власну думку, логічно вибудовувати розмову. **Монологічне мовлення** (в складі говоріння) передбачає вміння старшого дошкільника складати, переказувати різні типи розповідей (із власного досвіду, за сюжетною картинкою, твором тощо), оповідання. У дітей оцінюються вміння зв'язного мовлення, граматичного оформлення, лексичного наповнення.

З метою дослідження сформованості **аудіювання** спостерігаємо за вміннями дитини під час спілкування сприймати та розуміти **діалогічне й монологічне мовлення**. У процесі вивчення розуміння **діалогічного мовлення** саме в *ігрових ситуаціях* з однолітками враховуються такі вміння дитини: уважно слухати співрозмовника, розуміти сюжет гри, логічно продовжувати розмову, відповідати на запитання, виконувати словесні доручення. У *навчальній діяльності розуміння діалогічного мовлення* передбачає сформованість окреслених важливих умінь: уважно слухати педагога, продовжувати розмову з конкретної теми, давати відповіді на поставлені запитання, виконувати вербальні завдання. Під час вивчення розуміння **монологічного мовлення** враховуються відповідні вміння дитини: уважне слухання, розуміння тексту, усвідомлення вербальної інформації.

Оцінка результатів виконання завдання: В експериментальному дослідженні загальний результат з розвитку говоріння та аудіювання за блоком завдань становить 18 балів, зокрема, говоріння: *оцінка діалогічного спілкування з однолітками – 3 бала; оцінка діалогічного спілкування з дорослими – 3 бала; оцінка монологічної промови – 3 бала.* аудіювання: *оцінка розуміння діалогічної взаємодії з однолітками – 3 бала; оцінка розуміння діалогічної взаємодії з дорослими – 3 бала; оцінка розуміння монологічного мовлення – 3 бала.* Стан розвитку діяльнісного компонента визначає низький (від 0 до 6 балів), середній (від 7 до 12 балів) та високий (від 13 до 18 балів) рівні, а їх характеристика вказує на особливості виконання завдань.

Високий рівень мовленнєвої діяльності (від 13 до 18 балів) – дитина усі завдання виконує самостійно. Під час діалогічного спілкування з однолітками сама ініціює розмову, підтримує її за допомогою питань та відповідей, наповнює діалог тематичним змістом, оригінальністю, зберігає структурність. Вміє уважно слухати співрозмовника, розуміє сюжет гри, логічно продовжує розмову, виконує словесні доручення. В навчально-експериментальній діяльності активно підтримує розмову з педагогом, самостійно вирішує завдання, наполегливо доводить свою думку, логічно вибудовує розмову. Монологічна промова чітка, зв'язна, граматично оформлена, лексично наповнена. Уважно слухає завдання, розуміє текст повідомлення, усвідомлює його. Відчуває задоволення від правильно виконаних завдань.

Середній рівень (від 7 до 12 балів) – дитина у взаємостосунках з однолітками та дорослими комунікабельна, проявляє підвищений інтерес до ігрової та навчальної діяльності. В напружених ігрових ситуаціях переживає дискомфортні відчуття. Енергійна поведінка гальмує контроль над власним мовленням (діалогічним, монологічним), що призводить до труднощів сприймання (розуміння змісту повідомлень та їх усвідомлення) та передачі (змістовність, граматична узгодженість, лексична наповненість, зв'язність та ін.) вербальної інформації. Прагне виконувати завдання самостійно, в окремих випадках потребує партнерської допомоги зі сторони педагога, наприклад, щоб правильно підібрати слова для початку розмови, скласти план своїх дій, підтримати розмову тощо. У більшості випадків дитина не розчаровується від невдало виконаних завдань, вона швидко переключається на інший вид діяльності.

Низький рівень (від 0 до 6 балів) – дитина самостійно не вступає у діалогічне спілкування, не підтримує розмову з однолітками та дорослими. В ігрових ситуаціях задовольняється другорядними ролями, щоб не привертати зайвої уваги до себе. Часто грається окремо від колективу. Монологічне мовлення аграматичне, не достатньо змістовне, лексично збіднене, не зв'язне. Для розуміння вербальних інструкцій та повідомлень

спирається на допомогу педагога. Швидко втомлюється, переключається на іншу діяльність, проявляє не зацікавленість до завдань. Під час спілкування відчуває дискомфорт, невпевненість, який у подальшому приховує в самостійній ігровій діяльності.

Висновки та перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнений аналіз наукової літератури дає підстави для натурних висновків:

1) Обґрунтування теоретико-методичних позицій, дає підстави стверджувати, що діяльнісний компонент мовленнєвої готовності розглядається через мовленнєву діяльність старших дошкільників. До основних видів мовленнєвої діяльності належить говоріння та аудіювання. Говоріння – здійснюється за допомоги діалогу або монологу; аудіювання спрямоване на сприймання мовленнєвої інформації. Визначено, що вербально-комунікативні навички паралельно формуються у дітей під час різноманітних видів діяльності (читанні книг, пізнавальних розмов, поповнення словникового запасу, ігрової та навчальної діяльності) та їх поєднання.

2) Модернізовано діагностичну методику, спрямовану на оцінку мовленнєвої діяльності старшого дошкільника з логопатологією та з типовим психофізичним розвитком, яка ґрунтується на вивченні складових мовленнєвої діяльності – говорінні та аудіюванні, що досліджуються через діалогічне та монологічне мовлення в умовах гри з однолітками та під час навчального експерименту з педагогом.

3) Для вивчення стану мовленнєвої діяльності окреслені критерії, бальна шкала оцінювання. Загальна сума балів кооперуючих завдань визначає трьох-ступневий рівень (високий, середній та низький). Їх характеристика вказує на особливості виконання дітьми експериментальних завдань. Під час діагностики звертається увага на вміння дитиною розуміти мовленнєвий матеріал, інструкції (сприймати мовлення), самостійно приймати рішення (планувати мовленнєву діяльність), виконувати поставлені задачі, активізуючи мисленнєві процеси (мовленнєва активність через мисленнєві операції), правильно висловлювати свою думку (граматично структурувати мовлення), доводити справу до логічного завершення (матеріалізація мовленнєвих дій через мотиваційно-вольову спрямованість).

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є вивчення компонентів мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Використана література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови. Київ. Вища шк., 2007. 542 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6.
3. Державний стандарт дошкільної освіти в Україні. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
4. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Видавничий дім «Слово». 2016. 384с.
5. Українська мова Конспекти уроків 5 клас. Посібник для вчителя. 2013. URL: https://subject.com.ua/lesson/mova/5klas_3/46.html.
6. Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*. Advance online publication. V.71. 2021. P.101–388
7. Aste M. Hagen Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 62:5. 2018. P.649–663.
8. Bahrieva N. A. The growth of speech in preschool children is an important factor in their socio-emotional development. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*. V.07. (09). 2020. P. 2282–2292.
9. Bloom B. S. Stability and change in human characteristics. New York: John Wiley & Sons. 1964.
10. Cabell S. Q., Justice L. M., McGinty A. S., DeCoster J., & Forston L. Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*. 30. 2015. P.80–92.
11. Conner J., Kelly-Vance L., Ryalls B., & Friehe M. A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills and language. *Journal of Research in Childhood Education*. 28. 2014. P.221–237.
12. Connor C. M., Morrison F. J., & Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*. 98. 2006. P.665–689.
13. Coyne M. D., McCoach D. B., Lofthus S., Zipoli R. Jr., Ruby M., Crevecoeur Y. C., & Kapp S. Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 3. 2010. P.93–120.
14. Craig-Unkefer L. A., & Kaiser A. P. Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*. 22. 2002. P.3–13.
15. Dickinson D. K., & Porche M. V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*. 82. 2011. P. 870–886.
16. Dilbar K. G. Formation of fluid speech in preschoolers. *International Engineering Journal For Research & Development*. V.6(1). 2021. P. 1–5.
17. Dorothy P. Dougherty M.A. Talking on the Go: Everyday Activities to Enhance Speech and Language Development. *CCC-SLP and Diane R. Paul, PhD, CCC-SLP1*. Spiral-bound. 2007.
18. Elleman A. M., Lindo E. J., Morphy P., & Compton D. L. The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2. 2009. P.1–44.
19. Lonigan C. J., & Whitehurst G. J. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared book-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 13. 1998. P.263–290.
20. Michaels S., & O'Connor C. Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive conversation. *Socializing intelligence through talk and dialogue*. Washington, DC: AERA. 2015. P. 347–362.
21. National Early Literacy Panel (NELP). Developing early literacy: *Report of the National Early Literacy Panel*. 2008.

22. Neville K. Speech and language activities for preschoolers. 2020. https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2020/03/Preschool-Activities-Spanish_English.pdf
23. Rydland V., Grøver V., & Lawrence J. F. The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*. 41. 2014. P.352–381.
24. Smith M. W., & Dickinson D. K. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 9. 1994. P.345–366.
25. Swanson E., Vaughn S., Wanzek J., Petscher Y., Heckert J., Cavanaugh C.,...Tackett K. A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 44. 2011. P. 258–275.
26. Van der Veen C., Dobber M., & van Oers B. Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self? In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 2018. P. 49–63.
27. Van der Wilt F., Bouwer R, Van der Veen C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, V. 77. 2022.

References:

1. Bohush, A. M., Havrysh, N. V. (2007). Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ridnoi movy. [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching the native language]. Kyiv.Vyshcha shk. 542 s. [in Ukrainian].
2. Vyhotskyi, L.S. Yhra y ee rol v psykhycheskom razvytyi rebenka. [Play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii*. 1966. № 6.
3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity v Ukraini. (2021). [State standard of preschool education. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf] [in Ukrainian].
4. Kalmykova, L. O. Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti: diahnozyko-rozvyvalnyi kompleks. [Formation of speech activity in children of senior preschool age: diagnostic and developmental complex]. Kyiv : Vydavnychi dim «Slovo». 2016. 384s. [in Ukrainian].
5. Ukrainska mova Konspekty urokiv 5 klas. Posibnyk dlia vchytelia.(2013). [Ukrainian language Lesson notes 5th grade. Teacher's Guide]. https://subject.com.ua/lesson/mova/5klas_3/46.html. [in Ukrainian].
6. Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). *Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing*. *Learning and Instruction*. Advance online publication. V.71. P.101–388.
7. Aste, M. Hagen. (2018) Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:5, P.649–663.
8. Bahrieva, N. A. (2020). The growth of speech in preschool children is an important factor in their socio-emotional development. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, V.07.(09), P. 2282–2292.
9. Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
10. Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, P.80–92.
11. Conner, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B., & Friehe, M. (2014). A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills and language. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, P.221–237.
12. Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98. P.665–689.
13. Coyne, M. D., McCoach, D. B., Lofthus, S., Zipoli, R. Jr., Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, P.93–120.
14. Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, P.3–13.
15. Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, P.870–886.
16. Dilbar K. G. (2021). Formation of fluid speech in preschoolers. *International Engineering Journal For Research & Development*. V.6(1). P. 1–5.
17. Dorothy, P. Dougherty, M.A. (2007). *Talking on the Go: Everyday Activities to Enhance Speech and Language Development*. CCC-SLP and Diane R. Paul, PhD, CCC-SLP1, Spiral-bound.
18. Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, P.1–44.
19. Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared book-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, P.263–290.
20. Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive conversation. In L. B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through talk and dialogue*. Washington, DC: AERA. P. 347–362.
21. National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*.
22. Neville K. (2020). Speech and language activities for preschoolers. https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2020/03/Preschool-Activities-Spanish_English.pdf
23. Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. F. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41, P.352–381.
24. Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, P.345–366.
25. Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C.,...Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44, P.258–275.

26. Van der Veen, C., Dobber, M., & van Oers, B. (2018). Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self? *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. P. 49–63.
27. Van der Wilt F., Bouwer R, Van der Veen C., (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, V. 77.

Bielova O. B. Conceptual approaches to the evaluation of speech activity of children of older preschool age with logopathology

The analysis of theoretical and practical research on the problem of studying the activity component of speech readiness of older preschool children for school is carried out. That allowed to modernize the methodology aimed at assessing the speech activity of older preschool children with speech pathology. Research objectives: theoretical substantiation of scientific positions on the components of speech activity; acquisition of methods for studying the activity component of speech readiness; determination of evaluation criteria and levels for studying the state and features of speech development in older preschoolers. The purpose of the study: modernization of research methods for assessing the speech activity of older preschool children with speech pathology and with typical speech development. It is determined that the activity component of speech readiness for schooling of older preschool children considers the ability to use speech skills in different activities. Speech activity is a social interaction in which speech is used to present and receive information. The main types of speech activity of older preschoolers include speaking and listening. Speaking – provides a process of information exchange and is carried out through dialogue or monologue. Listening is a type of speech activity and is aimed at deciphering and perceiving verbal information. This type of speech provides a process of understanding, comprehending messages and further forming its own conclusions. The modernized methodology for assessing the speech activity of an older preschooler is based on the study of the components of speech activity – speaking and listening, which are studied through dialogic and monologue speech in play with peers and while studying with a teacher. To study the state of speech activity was outlined criteria, scoring scale. The total score of cooperative tasks determines the three-level level (high, medium and low). Their characteristics indicate the peculiarities of children's performance of experimental tasks.

Key words: *speech activity, speaking, listening, dialogue, monologue, children of older preschool age, speech development disorders*

UDC 342.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.07>

Binytska K. M., Nahorna O. O., Buchkivska G. V., Binytska O. P.

**VOLUNTEER ACTIVITY OF STUDENTS AND TEACHERS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE CONDITIONS
OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR (2014 – 2022)**

The challenges faced by modern Ukrainian society pose new challenges to students and teachers, forcing them to take an active part in social assistance, in particular in volunteering. Volunteering of students and teachers is aimed at solving urgent problems and achieving social justice, which covers the whole spectrum of civic activity. Today, international research emphasizes the strategic importance and role of volunteering, especially voluntary, in achieving the goals of society. Volunteering is becoming more and more popular and valuable among student youth, as evidenced by the increase in the number of published articles, reports and research results.

The article reviews the scientific literature on this issue, in particular the analysis of the features and areas of volunteerism of students of Ukrainian universities in the armed conflict, which showed that today there is no thorough research in this area. It is generalized that during 2014-2022, especially among Ukrainian researchers, interest in certain aspects of volunteering in the context of military conflict increased. It was emphasized that among foreign scholars working in the field of conflict resolution and peacebuilding, the object of study is not volunteering, but civil society, as a set of various local initiatives.

So, today, a very important task is to study both the features and experience of volunteering of students and teachers of higher education in Ukraine in the Russian-Ukrainian war (2014 – 2022), which in the future will give grounds to talk about the possibility of involving volunteers organizations to address issues related to the settlement of the military conflict and post-conflict development of the Ukrainian state.

Key words: *volunteering, volunteer activity, social activity, students, teachers, higher education institutions, war, Ukraine.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The Christian idea of charity has always been the basis of philanthropic activities of both public organizations and individuals. Social service is an activity aimed at solving social problems and achieving social justice, covering the whole spectrum of social activity. Social service includes volunteering, charity and organized forms of providing social services for individuals in need and groups for their holistic development [5].

Today, international reports emphasize the strategic importance and role of social activities, especially voluntary, in the process of development of development goals. Volunteering is becoming an increasingly popular and valuable phenomenon, as evidenced by the increase in the number of published articles, reports and research results [8, p.33].

The review of the scientific literature on the research of the features and areas of volunteering activity in the conditions of the armed conflict has shown that to date there is no thorough research in this area. Instead, over the past few years, especially among Ukrainian researchers, there has been a growing interest in certain aspects of volunteering activity in the context of military conflict. While among foreign scholars working in the sphere of the research of conflict resolution and peacebuilding, the object of the study is not volunteering, but civil society, as a set of various local initiatives.

Volunteering, which is conducted specifically for people in need of support, assistance and care, is the subject of numerous studies and analyzes, including the following foreign scholars: K. Braun, Z. Bohdan, A. Czupryn, S. Gawroński, M. Załuska and others.

Thus, today, a very important task is to study both the features and the experience of volunteering activity of students and teachers of higher education institutions of Ukraine in the conditions of Russian-Ukrainian war (2014 – 2022), which will give us further reasons to talk about the possibility of involvement representatives of volunteer organizations to address issues related to the settlement of the military conflict and post-conflict development. Despite the fact that since 2014 the research of volunteering in the conditions of the conflict in Donbass region has become relevant, in the scientific literature there is almost no comprehensive analysis of the features and directions of volunteering. Assessing the level of scientific development of problem of the scientific research on the peculiarities of volunteering activity of students and teachers of higher education institutions of Ukraine in the conditions of the Russian-Ukrainian war (2014 – 2022), it is worth noting the lack of comprehensive pedagogical research in this area.

The purpose of our publication is to highlight the different types of volunteer activities of students and teachers of higher education institutions in Ukraine in the conditions of the Russian-Ukrainian war (2014 – 2022).

Today in Ukraine, many student communities created in peacetime have become volunteer centers during the war. Some went to the war, some raised funds for the equipment of friends, some people weave camouflage nets, some help in hospitals, some work for the information front.

Most students now have shared chats in messengers to maintain constant contact, as has been the case since distance learning during the covid epidemic. In the conditions of the war, this helped to quickly coordinate and unite the teams.

But the leading role in the formation of these communities was played by the traditions of student self-government and the participation of these organizations in the public life of Ukraine. The heads of the student councils began to coordinate volunteer chats. It was with the student protest that the Revolution of Dignity began in 2013, and the Granite Revolution of 1990 went down in history [6].

For our research, it is advisable to analyze the different views of scientists on the problem of volunteering activity. The terms “volunteer work, volunteer” come from the Latin “volontarius”, which means “voluntary, willing, according to free will”. Dorota Moron emphasizes that, based on historical references to this term, it was called the free form of internship to learn about the profession or to volunteer in the army [18, p. 16].

The modern understanding of this concept comes from the actions of the Swiss physicist and mathematician Pierre Cerezol, who in 1920 organized the first volunteer camp, which was to respond to the destruction and atrocities of the First World War [9; 15].

“Volunteering is based on the principle of subsidiarity in relation to people who do not belong to the group of volunteers, voluntary and unpaid, so volunteers are individuals (natural persons) who voluntarily, without remuneration, participate in public or voluntary organizations, all activities in the field of social pie” [17, p.1582]. According to Magdalena Kołodziejczyk, volunteering is voluntary, as well as intentional, free activities for the benefit of others, in turn, the volunteer carries out activities in accordance with this principle [13, p.5]. The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies has accepted that such a person “does more than is necessary through their paid work and usual responsibilities, and does not expect to earn or be rewarded, contributing to various environmental benefits while meeting satisfaction from their activities”. Kodeks etyczny wolontariusza, <http://www.wolontariat.pl> (10.12.2007). Thus, this approach emphasizes the aspect of satisfaction for conducting volunteering activity, volunteering allows self-realization and brings effect (benefit).

We can understand the concept of volunteering as a prosocial activity. I. Reikovskyi includes the following types of activity: altruistic – that is, organized in such a way that someone else benefits, and the subject sacrifices important personal well-being; assistance – such that someone receives a benefit, and the subject only the natural costs of activities; cooperative – they are organized in such a way that the subject and other persons benefit or do not suffer losses [16, c. 27]. In this context, it is important to mention the statements of Janusz Czapiński, who stressed that volunteering is one of the elements of social capital and means good relations with people, willingness to rush to help. And this has not only economic and social effects, i.e. those related to the better development of cities, regions and countries; on the other hand, young people who are active in volunteering achieve better learning outcomes [10, p. 11].

Volunteering is a great opportunity to broaden horizons and look at the world from a different perspective to help others. Volunteers can be people regardless of age, gender, wealth, religion, as Z. Bohdan writes, “so anyone can be a volunteer, regardless of the sphere of public life, where such assistance is needed” [14, p. 63].

There are many organizations in the country, the main purpose of which is to help children, adolescents, the elderly, the sick, animals in the conditions of the Russian-Ukrainian war (2014 – 2022). Therefore, interested students and teachers have virtually unlimited opportunities.

Before choosing a specific organization, each researcher and student should remember to define their interests and clarify their personal plans. This decision has another advantage – in this way the future volunteer can be sure that he or she will perform work that will bring concrete benefits and which he or she will be satisfied with.

The basis of volunteering, including student volunteering, is a selfless desire to serve others. Involvement of a volunteer is willingly, and also implies certain continuity and systematic activities. A committed volunteer should be aware that he or she will dedicate his or her time, effort, and skills to serving another person for free. However, lack of financial satisfaction does not mean that you can act only when you want to. Volunteers are required to perform their duties regularly [11, p.224].

The degree of involvement in the form of volunteering allows us to identify certain types of volunteers:

1) “activists of the moment”, join individual actions, accept individual challenges under the influence of individual impulse;

2) “medium-distance runners” are volunteers who are temporarily involved in their activities, for example, until they gain the necessary experience or a written certificate that can help them find a job. For some people, stopping volunteering after a certain period of time may be due to the fact that they feel that they are not in this sphere of activity, or for other reasons;

3) “permanent activists” are people who put the idea of helping others into the meaning of their lives. The condition for them is to work for the benefit of another person, to function in the personal and social spheres [19, p. 95].

There has never been a shortage of volunteers in Ukraine, people of good will who selflessly help others. We can even say that the more difficult, tragic moments, the faster and more people appeared and worked to support the needy, strangers who do not belong to their families or friends. In the past, people who helped others with charity were called “social workers”.

Today, volunteer work is not just about social security. This is any kind of conscious volunteer work that is provided free of charge to others and that goes beyond family and friends. Volunteers can be anyone who wants to share their knowledge and skills, and at the same time gain new ones. Anyone of any age (except very young children) can become a volunteer in any area of public life. Increasingly, in today’s world, volunteering is being talked about as a need to help other people. Modern volunteering is not only a very positive prosocial behavior, but also a process that creates the prospect of interesting learning, meeting new people and gaining experience. As a result, volunteering can lead to a better position in the labor market. Currently, in order to find a good job (both interesting and well-paid and developing) it is not enough to have proper education, internships are welcome, and volunteering is an opportunity to develop interests, gain practice and experience. While working, a volunteer often acquires skills that become very useful in later careers, sometimes even being a deciding factor when applying for a specific job. Volunteer assistance is becoming an increasingly valuable way of undergoing student internships and professional internships. Increasingly, people looking for employees are guided by the possible experience of work in non-governmental organizations. Such work is related to the will to act, creativity, responsibility, the ability to think independently and work in a team – these are the traits that every volunteer should have, and at the same time the traits that all employers look for in potential employees.

The Revolution of Dignity and the subsequent events in Ukraine led to significant changes in the political and socio-cultural environments of Ukrainian society. At the same time, due to a number of factors, primarily the external aggression of the Russian Federation against Ukraine, there was a blatant unwillingness of government agencies to respond effectively to challenges and act in extreme conditions of social conflict, territorial annexation and occupation of Ukrainian territory. In this context, the national civil society has demonstrated an impressive ability to consolidate and mobilize, creating an effective network of civic initiatives and associations that have addressed the most pressing and urgent issues that the Ukrainian community has not faced since gaining independence in 1991: various assistance to refugees from the occupied territories, logistical support of the military, fundraising and food, purchase of medical equipment and medicines for the wounded, etc. Flexible forms of volunteering activity have proved to be the most productive in practice, as circumventing bureaucratic procedures in extraordinary circumstances saves time and ultimately saves lives. Given the socio-economic and political instability, we should also note the comprehensive support of voluntary activity of Ukrainian citizens, consolidating this trend as an integral part of social life [1].

The formation of the volunteer movement in universities today is taking place in several main areas, which has the following features:

1. Voluntary free work of volunteers in public and non-profit organizations – providing assistance to various categories of the population, in all kinds of activities, training and development. This orientation of volunteers of all ages promotes their creative and social self-realization, self-development and self-observation.

2. Voluntary systematic or occasional assistance to state institutions to implement social policy – assistance to the Armed Forces of Ukraine in providing the necessary goods for their stay in the war, assistance to educational institutions in educational work, social security institutions – in working with children and young people with special needs and elderly people.

3. Volunteering activity is a consequence of creative self-development, teaching others, but this activity is not professional.

4. Pedagogically oriented volunteering, in fact, serves as a mechanism for personal development, socialization and spiritual formation. This direction is being developed in children's and youth associations (their goal is to create socially useful activities), in various groups at the Centers for Social Services for Families and Young People.

5. Military volunteering, in fact, is the basis for ensuring the functioning of the military forces in matters of life, health and financial assistance to them and their families [2].

After the annexation of Crimea and the beginning of the war in Donbass region, volunteering rose to the highest level of development since Ukraine's independence. In December 2014, at the request of the Organization of United Nations, GfK Ukraine Company conducted a nationwide survey of the state of volunteering in Ukraine. According to the results of the survey, Ukrainians recognize the important role of the volunteer movement in social processes: 62% recognize the role of volunteers in the political changes of the last year, 85% believe that the volunteer movement helps strengthen peace, and 81% tend to consider the volunteer movement a necessary part of civil society. Almost a quarter of Ukrainians (23%) had volunteering experience, of which 9% had started volunteering in the last year. The main activity of volunteers in 2014 was to help the Ukrainian army and the wounded – 70% of volunteers were involved in this. Prior to the Maidan events, the most important areas of activity were assistance to socially vulnerable groups and improvement of public space [6].

According to researches in 2018, the percentage of those who volunteered in Ukraine during the year increased from 12% to 18%. This is evidenced by the results of a poll conducted by the Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation and the Razumkov Centre's sociological service.

“The highest level of volunteering is observed among young people (24%), and regionally – in the west (21%) and in the center (22%), and much lower – in the south (11%) and in the east (14%)”.

According to the survey, after the Revolution of Dignity, the number of people who provided financial or material assistance during the year increased significantly – from 29% in 2012 to 47% in 2015.

These can be, for example: assistance in rehabilitation centers for children with cerebral palsy; organization of interesting leisure activities for children in hospitals: theaters, etc.; spending time with the elderly in social care homes; help with homework for children in orphanages or community centers; participation in large charitable projects (such as donations) aimed at raising funds for those who need it; assistance in organizing interesting events in houses of culture [3].

According to humanistic psychology, the main quality of a person is development, which is determined mainly by internal factors. The main goal of human activity is the desire for self-realization, which can be manifested in different ways (creativity, love, altruism). A person is by nature a good and creative being, but these qualities are not always realized, which is the result of inadequate social conditions, faulty education system, indoctrination, and so on. Discovering and renewing inner possibilities (self-realization) is more important for a person than getting one's own pleasure from driving. An important component of humanistic psychology is the theory of needs, developed and published in 1954 by American psychologist Abraham H. Maslow. According to the scientist, the governing mechanism of human behavior is needs, understood as the absence of something, while seeking to meet this shortcoming. The needs create a hierarchical system (the so-called “Maslow pyramid”), which shows that the satisfaction of lower needs is a condition for the satisfaction of higher needs. The “pyramid” consists of five categories: in its bases are physiological needs, then the need for security, the need for belonging and love, dignity and respect, and – at the top of the pyramid – the need for self-actualization. Over time, Maslow enriched his theory by dividing it into needs of type D (deficit) and B (being). The first ones serve to fill the natural shortcomings that arise as a result of human activities, and the second – its development and improvement. Satisfaction of needs D leads to the decrease in motivational stress, and dissatisfaction to diseases. Satisfaction of needs B which Maslow also called “meta-needs”, enriches the personality, but can also be a source of stress. However, if the needs B are not met, it leads to “metabolic diseases” (depression, existential neurosis) or to “metapathology” (apathy, alienation, cynicism). Familiarity with A. Maslow's theory allows to understand the needs of volunteers, “something” that motivates them to be active.

Volunteers give many different reasons why they became volunteers. Most often they say that it is: willingness to help people in need; hope to gain new experience; opportunity to get a job; action for personal satisfaction; desire to meet new people; desire to repay the debt to society; struggle for a special cause; possibility of finding a job.

As a result of the analysis of the activities of student volunteer organizations, we found that most higher education institutions in Ukraine have student associations, unions, organizations engaged in volunteer activities. For example, at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Zaporizhzhya National University has a long tradition of preparing active students for volunteer work, which is the evidence that the teaching staff of the faculty has long taken care of these issues. Training is carried out in the theoretical plane and in practical extracurricular work. In the educational course “Fundamentals of Volunteer Management” students have the opportunity to acquire theoretical knowledge, practical skills of volunteer work. The experience of students-volunteers of Lesya Ukrainka Volyn State University is also interesting. Here, on the initiative of teachers and students in December 2000, a youth public organization “Volunteer Club of Lutsk” was established and legally registered in 2001. The Volunteer Club, created to promote the development of social initiatives among young people, helps socially vulnerable categories of children and youth. The main tasks of the club include: promoting the development of the volunteer movement and promoting its principles among students and pupils of Lutsk and Volyn region, conducting civic volunteer actions

at the local level; realization and protection of rights and freedoms, satisfaction of social and cultural interests of young citizens; creating conditions for self-development of club members as individuals, members of the society, citizens of Ukraine, professional development as specialists in the social sphere (social pedagogues and workers). From 2014 to 2022, students volunteers pay special attention to the Armed Forces of Ukraine. Since the beginning of the war in Donbass region, Ukrainian students from all over the country have been participating in charitable actions en masse, even creating their own volunteer organizations. Kyiv-Mohyla Academy is also actively involved in volunteering. Recently, students organized an evening with S. Vakarchuk, where almost half a million hryvnias were collected, a quarter of which was given to the Ukrainian military by Kyiv-Mohyla students. Students of Ivan Franko National University of Lviv make small angels for the military with their own hands. The project is called “We make miracles with Ukraine in our hearts”[4].

As the Ukrainian education system was destroyed by the war, teachers are helping to ensure the stability of educational services for their students, as well as other forms of emergency support, such as evacuation and humanitarian aid. Although Ukraine’s Ministry of Education and Science has announced a two-week break since Russia’s full-scale invasion, higher education classes have resumed remotely, where possible, although they are often interrupted by air raid alarms. Experts agree that education can play a positive role for war-affected students and reduce the psychological impact of armed conflict by offering routine and stability.

In December 2001, at the end of the International Year of Volunteering, founded by the United Nations, Pope John Paul II said: “What motivates a volunteer to dedicate his or her life to others? First of all, the natural reflex of the heart, this encourages each person to help others. This is almost a “law of existence”. A volunteer, when he or she can give something selflessly, feels joy that exceeds what he or she has done. For this reason, volunteering is a special factor in advancing on the path of humanization: through the various forms of solidarity and service that it promotes and gives concrete expression, it makes society sensitive to human dignity and its diverse needs. Volunteering leads to the fact that a person is fully realized only when he or she loves and gives himself or herself to others” [12].

Conclusions

Thus, volunteering is one of the most self-fulfilling and rewarding jobs you can come up with. Volunteering activity of all participants of the educational process in the conditions of war is a selfless service that can be done with joy, without waiting for a reward in return. While this can be a time consuming process for both the teacher and the student, it is worth it. In our opinion, the theoretical conclusions obtained during our research can be used to further develop strategies for the following development of volunteering in higher education institutions of Ukraine and to further substantiate and study of the potential of volunteers or student volunteer organizations in peacebuilding and post-conflict development of Ukraine.

Bibliography:

1. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики. Аналітична доповідь. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2015-02/volonter-697e4.pdf>.
2. Гамолок І. Стан і тенденції розвитку волонтерського руху в Україні. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/34807/1/137.pdf>.
3. Кількість волонтерів в Україні за минулий рік збільшилась – опитування. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-volontery-opytuvannia/29778750.html>.
4. Мусевич А. Волонтерська діяльність студентів під час навчання в ВНЗ. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21806/1/Анастасія%20Мусевич.pdf>.
5. Посібник по роботі з волонтерами. URL: https://caritas.ua/wp-content/uploads/2022/02/5_ukr_digital_whole.pdf.
6. Українська студентська армія. Воюють, годують, збирають гроші, розвозять ліки і DDos-ять ворогів. URL: <https://texty.org.ua/articles/105969/studentska-armija-vojujut-hodujut-zbyrajut-hroshi-perekladajut-i-ddos-jat/>.
7. Українське волонтерство – явище унікальне. Йому завдячуємо суверенітетом. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomu-zavdacuemo-suverenitetom.html>.
8. Barańska B. Wolontariat w planowaniu kariery zawodowej studentów. URL: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/21628/1/Bara%C5%84ska-Wolontariat tekst 25.04.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/21628/1/Bara%C5%84ska-Wolontariat%20tekst%2025.04.pdf).
9. Braun K. (2005) Pomaganie nakręca mnie – informator dla wolontariuszy, Warsaw-Słupsk, 36 s.
10. Czupryn A., Wywiadz J. (2010) Czapińskim Wolontariat chroni przed chorobą, „Polska Gazeta Krakowska” S. 11
11. Gawroński S. (1999) Ochotnicy miłości bliźniego. Przewodnik po wolontariacie, Wydawnictwo Biblioteka „Więzi”, Warszawa, S. 224-235.
12. Jan Paweł II O wolontariacie URL: <http://opsjl.pl/jan-pawel-ii-o-wolontariacie/>.
13. Kołodziejczyk M. (2002) Wolontariat w Polsce, czyli dla każdego coś miłego, Młodzieżowy wolontariat, red. J. Fabisiak, Warszawa, 154 s.
14. Kordiuk K., Szczeszek K., Stanek A.-M. (2015) Wartość wolontariatu z perspektywy studenta uczelni medycznej, Edukacja ustawiczna dorosłych 2, S. 63-75.
15. Moroń D. (2009) Volunteering in the third sector. Law and Practice, Wrocław, 35 s.
16. Reykowski J. (1989) Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa, S. 27–28.
17. Sieder U., Kirsbaum D. C. (1977) Volunteers, Encyclopedia of social work, New York, P. 1582.
18. Szluz B. (2012) Wolontariat studentów – współczesne wyzwania Studia Socialia Cracoviensia 4(1). URL: <https://www.researchgate.net/profile/Beata-Szluz>.
19. Załuska M. (1996), Społeczne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych, Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim, M. Załuska, J. Boczoń (red.), Wydawnictwo Interart, Warszawa, S. 95-96.

References:

1. Volonterskyi rukh: svitovyi dosvid ta ukraïnski hromadianski praktyky. Analytychna dopovid [Volunteer movement: world experience and Ukrainian civic practices. Analytical report]. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2015-02/volonter-697e4.pdf> [in Ukrainian].
2. Hamoliuk I. Stan i tendentsii rozvytku volonterskoho rukhu v Ukraini [Status and trends in the development of the volunteer movement in Ukraine]. URL: <http://dspace.wnu.edu.ua/bitstream/316497/34807/1/137.pdf>. [in Ukrainian].
3. Kilkist volonteriv v Ukraini za mynuliy rik zbilshylas – opytuvannia [The number of volunteers in Ukraine has increased over the past year, according to a survey]. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-volontery-opytuvannia/29778750.html> [in Ukrainian].
4. Musevych A. Volonterska diialnist studentiv pid chas navchannia v VNZ [Volunteering of students while studying at the university]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21806/1/Anastasiia%20Musevych.pdf>. [in Ukrainian].
5. Posibnyk po roboti z volonteramy [A guide to working with volunteers]. URL: https://caritas.ua/wp-content/uploads/2022/02/5_ukr_digital_whole.pdf. [in Ukrainian].
6. Ukrainska studentska armii. Voiuiut, hoduiut, zbyraiut hroshi, rozvoziat liky i DDos-yat vorohiv [Ukrainian Student Army. They fight, feed, raise money, deliver medicine and DDos enemies]. URL: <https://texty.org.ua/articles/105969/studentska-armija-vojujut-hodujut-zbyrajut-hroshi-perekladajut-i-ddos-jat/>. [in Ukrainian].
7. Ukrainske volonterstvo – yavyshe unikalne. Yomu zavdiachuiemo suverenitetom [Ukrainian volunteering is a unique phenomenon. We owe our sovereignty to him]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomu-zavdachuemo-suverenitetom.html>. [in Ukrainian].
8. Barańska B. Wolontariat w planowaniu kariery zawodowej studentów [Volunteering in planning the professional career of students]. URL: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/21628/1/Bara%C5%84ska-Wolontariat_tekst_25.04.pdf. [In Polish].
9. Braun K. (2005) Pomaganie nakręca mnie – informator dla wolontariuszy [Helping me turns me on – a guide for volunteers] Warsaw-Słupsk. 36 s. [In Polish].
10. Czupryn A. Wywiad J. (2010) Czapińskim Wolontariat chroni przed chorobą [Volunteering protects against illness, „Polska Gazeta Krakowska”, S.11 [In Polish].
11. Gawroński S. (1999) Ochotnicy miłości bliźniego [Neighbor love volunteers]. Przewodnik po wolontariacie, Warszawa, Wydawnictwo Biblioteka „Więzi”. [In Polish].
12. Jan Pawel II O wolontariacie [Pope John Paul II About volunteering] URL: <http://opsj.pl/jan-pawel-ii-o-wolontariacie/>. [In Polish].
13. Kołodziejczyk M. (2002) Wolontariat w Polsce, czyli dla każdego coś miłego [Volunteering in Poland, something nice for everyone]. Młodzieżowy wolontariat, red. J. Fabisiak, Warszawa. 154 s. [In Polish].
14. Kordiak K., Szczeszek K., Stanek A.-M. (2015) Wartość wolontariatu z perspektywy studenta uczelni medycznej [The value of volunteering from the perspective of a medical university student]. Edukacja ustawiczna dorosłych S. 63-75. [In Polish].
15. Moroń D. (2009) Volunteering in the third sector [Volunteering in the third sector]. Law and Practice, Wrocław. 35 s. [In English].
16. Reykowski J. (1989) Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa. S. 27–28. [In Polish].
17. Sieder U., Kirsbaum D. C. (1977) Volunteers, Encyclopedia of social work, New York. P. 1582. [In English].
18. Szluz B. (2012) Wolontariat studentów – współczesne wyzwania [Student volunteering – contemporary challenges]. Studia Sociologia Cracoviensia 4(1). URL: <https://www.researchgate.net/profile/Beata-Szluz>. [In Polish].
19. Załuska M. (1996) Społeczne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych [Social conditions of engaging in the activities of non-governmental organizations]. Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim, M. Załuska, J. Boczoń (red.), Warszawa, Wydawnictwo Interart, S. 95-96. [In Polish].

Біницька К. М., Нагорна О. О., Бучківська Г. В., Біницька О. П. Волонтерська діяльність студентів та викладачів закладів вищої освіти України в умовах російсько-української війни (2014 – 2022 рр.)

Виклики з якими зустрілось сучасне українське суспільство ставить перед студентами та викладачами нові завдання, мусять брати активну участь у соціальній допомозі, зокрема у волонтерській діяльності. Волонтерська діяльність студентів та викладачів спрямована на розв'язання нагальних проблем і досягнення соціальної справедливості, що охоплює весь спектр громадянської активності. Сьогодні у міжнародних наукових дослідженнях наголошується на стратегічному значенні та ролі волонтерської діяльності, особливо добровільної, у процесі досягнення цілей розвитку суспільства. Волонтерство серед студентської молоді стає все більш популярним і цінним явищем, про що свідчить збільшення кількості опублікованих статей, звітів та результатів досліджень.

У статті здійснено огляд наукової літератури з означеної проблеми, зокрема аналіз особливостей та напрямів волонтерської діяльності студентів українських університетів в умовах збройного конфлікту, який показав, що на сьогодні відсутні ґрунтовні дослідження в цьому напрямі. Узагальнено, що продовж 2014-2022 років, особливо серед українських дослідників, зростає зацікавленість до окремих аспектів волонтерської діяльності в умовах військового конфлікту. Акцентовано, що серед зарубіжних науковців, які працюють в сфері дослідження шляхів врегулювання конфліктів та миробудування, об'єктом дослідження виступає не волонтерство, а громадянське суспільство, як сукупність різноманітних локальних ініціатив.

Отже, на сьогодні, дуже актуальним завданням є дослідження як особливостей, так і досвіду волонтерської діяльності студентів та викладачів закладів вищої освіти України в умовах російсько-української війни (2014–2022 рр.), яке в подальшому надасть підстави говорити про можливість залучення представників волонтерських організацій до вирішення питань, що стосуються врегулювання військового конфлікту та постконфліктної розбудови української держави.

Ключові слова: волонтерство, волонтерська діяльність, соціальна діяльність, студенти, викладачі, заклади вищої освіти, війна, Україна.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ НА ЕТАПІ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті порушено проблему формування навичок самостійної роботи іноземних громадян, що проходять доуніверситетську підготовку у закладах вищої освіти України.

Першочерговим завданням підготовчих факультетів (відділень) і прирівняних до них структур пропедевтичного етапу навчання іноземних студентів визнано формування усвідомлення самостійної роботи як одного з основних видів навчальної діяльності у процесі фахової підготовки за освітньо-професійними програмами.

Визначено провідну роль навчання загальних принципів самостійної роботи та її специфічних прийомів для оволодіння українською мовою як іноземною та іншими дисциплінами навчального плану підготовчого факультету. Окреслено низку проблем, які впливають на ефективність самостійної роботи іноземних студентів.

Означено структуру навчального посібника з української мови як іноземної для самостійної роботи, методико-дидактичні матеріали. Доведено, що використання сучасних технологій, інтерактивних завдань з використанням ресурсів Інтернету мотивує іноземних студентів до самостійної роботи.

Описано елементи завдань для самостійної роботи іноземних студентів доуніверситетського етапу підготовки із застосуванням он-лайн сервісу Quizlet щодо вивчення найактуальнішої лексики задля задоволення комунікативних потреб, тренінгу вживання лексико-граматичних конструкцій і мовленнєвих кліше.

Наведено приклади використання тренінгових завдань з української мови як іноземної, наукового стилю мовлення та країнознавства.

Доведено продуктивність використання навчальних презентацій, вікторин, квестів у розвитку навичок самостійної роботи, формуванні мотивації пошуку й вивчення актуальної інформації під час фахової підготовки.

Ключові слова: іноземні студенти, самостійна робота, доуніверситетська підготовка, навчальні інтернет-ресурси.

Навчання у закладах вищої освіти України з метою фахової підготовки у різних галузях упродовж останніх років обирає значна кількість іноземних громадян, частина з яких проходить доуніверситетську підготовку.

Відповідно до чинного законодавства однією з форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти є самостійна робота студентів.

Навчальні плани підготовчих факультетів, як і освітньо-професійні програми вищих медичних закладів освіти, передбачають години на самостійну роботу з предметів, що вивчаються. Отже, самостійна робота є структурною частиною навчального процесу та має свої форми організації та контролю.

Питання самостійної роботи студентів, зокрема й іноземних, досліджувалося багатьма науковцями, зокрема В. Бондар, Н. Кічук, Н. Кузьміною, П. Підкасистим, Л. Суботою. Аналіз публікацій уможливило виділення найголовніших характеристик поняття «самостійна робота»:

- перелік тем, що пропонуються для самостійного опанування;
- наявність програмних завдань, які студенти мають виконати самостійно;
- відсутність безпосередньої участі викладача під час виконання самостійної роботи;
- визначений час, протягом якого студенти виконують завдання та кінцевий термін виконання;
- опосередковане керування пізнавальною діяльністю студентів через спеціально створені методично-інструктивні матеріали;
- чіткі критерії оцінювання самостійної роботи.

В умовах доуніверситетської підготовки іноземних громадян самостійна робота розглядається нами як організована та керована викладачем аудиторна та позааудиторна діяльність слухачів, яка є основою формування в їхній свідомості алгоритму самостійної навчальної діяльності.

Власне аудиторна самостійна робота вимагає від слухачів виконання певного мінімуму дій: розуміння та усвідомлення навчального завдання, програми виконання, чітке визначення мети та способів її досягнення, результативний самоконтроль у процесі виконання всіх названих дій. Зауважимо, що самостійна аудиторна робота іноземних слухачів не повною мірою може бути визначена як самостійна, бо на початковому етапі вивчення мови як іноземної вимагає безпосереднього керівництва викладача щодо алгоритму дій під час самостійного виконання завдань нерідною мовою за зразком. Позааудиторну самостійну роботу слухач організовує самостійно за запропонованою викладачем схемою.

Безсумнівно, що значний обсяг інформації з усіх предметів навчального плану, та ще й нерідною мовою, можливо сприйняти і засвоїти лише за умови, якщо слухач навчений методам і прийомам самостійної роботи загалом. На жаль, досвід роботи з вихідцями з арабських країн показує, що цей контингент слухачів практично не володіє навичками самостійної роботи. Більше того, ці студенти бояться самостійної роботи, не розуміють її значення, вважаючи джерелом отримання нових знань виключно викладача. Психологічно це пояснюється тим, що форми, прийоми та способи шкільної освіти більшості арабських країн

не передбачають активну самостійність навчальної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Слухачі, які приїхали з Ірану, а також деяких африканських країн (Тунісу, Марокко, Нігерії, Гани), мають певні навички самостійної роботи та самоорганізації.

Виходячи з різного рівня вмінь та навичок самостійної роботи слухачів академічної групи та враховуючи необхідність отримання однаково позитивного результату навчання, викладач української мови як іноземної з одного боку навчає слухачів специфічних прийомів роботи, а з іншого – загальних принципів самостійної роботи як виду навчальної діяльності. До останніх прийомів і вмінь належать уміння працювати з книгою, аналізувати завдання, класифікувати, порівнювати, узагальнювати тощо.

Самостійна аудиторна робота іноземних слухачів доуніверситетського етапу навчання у перші тижні вивчення мови спрямована на формування навичок читання, письма, списування, запису на слух, розпізнавання лексичних одиниць, у яких пропущена та чи інша буква тощо.

З метою формування й розвитку навичок самостійної роботи здобувачів освіти викладачами навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян ПДМУ створено навчальний посібник для самостійної роботи слухачів з української мови як іноземної. Пропонований посібник містить довідкові матеріали й тренувальні вправи до початкового фонетико-граматичного курсу. Кожна вправа супроводжується зразком виконання необхідних дій. Наприкінці вивчення певної теми подано низку вправ із ключем для самоконтролю. Викладач пояснює алгоритм роботи з посібником, а слухач у процесі опанування кожної теми навчається:

- визначати доцільність роботи, тобто розуміти запропоновану мету;
- моделювати свої заняття, тобто виділяти умови, необхідні для реалізації цієї мети;
- програмувати свою роботу, тобто вміти трансформувати задані умови та визначати послідовність необхідних дій;
- оцінювати проміжні та кінцеві результати своєї роботи;
- коригувати, тобто вміти вносити у досягнутий результат необхідні зміни.

Підтримуючи думку О. Кречотень [3] щодо негативних факторів, які впливають на ефективність самостійної роботи, а саме авторитарний стиль педагогічного спілкування, перевантаженість і завищені вимоги, пропонуємо викладачам диференціювати роботу за посібником з урахуванням здібностей слухачів щодо вивчення іноземної мови, індивідуальних особливостей опанування програми тощо.

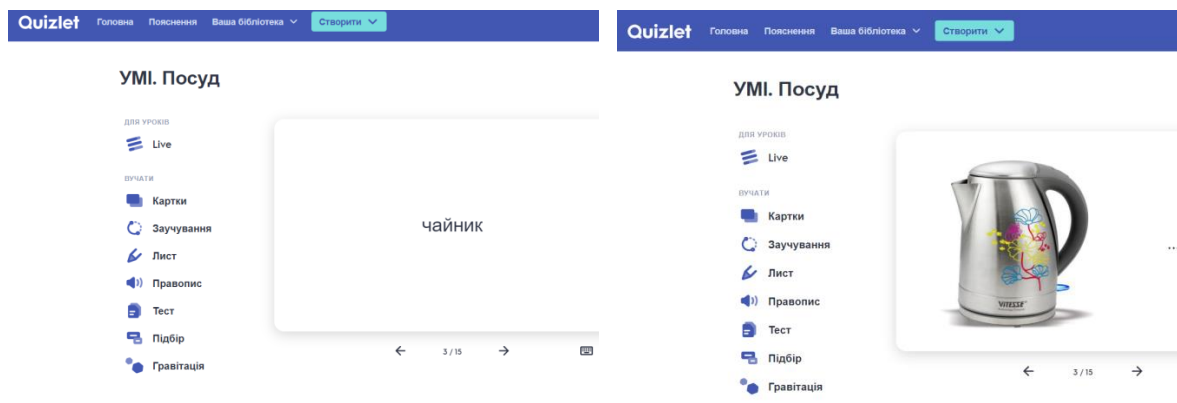
Сучасне студентство, представники покоління Z, зацікавлено долучаються до роботи з використанням будь-яких гаджетів, інтерактивних завдань, маючи мотивацію до такого виду самостійної роботи.

Новітні освітні технології, зокрема дистанційні, уможливають педагогічний супровід самостійної роботи іноземних студентів шляхом створення електронних навчальних завдань ігрового характеру, упродовження тестування за допомогою інтернет-ресурсів, реалізації алгоритму самостійної роботи з он-лайн платформами для удосконалення навичок писемного мовлення тощо.

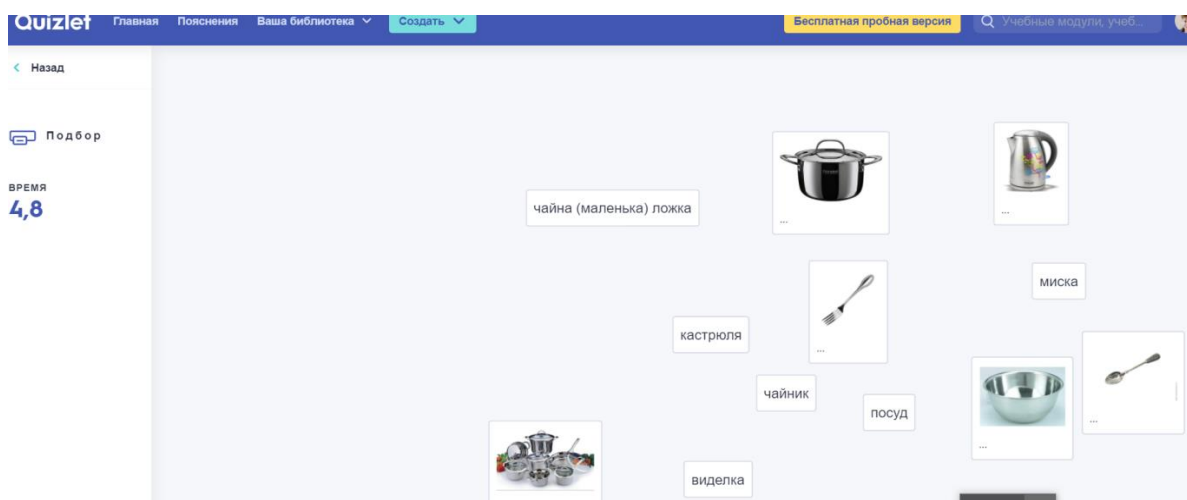
Найбільш актуальними з огляду на формування комунікативної компетентності в новому соціокультурному просторі, на наш погляд, є завдання з вивчення лексики, тренінгу вживання граматичних форм тощо.

Так, у перший місяць навчання задля задоволення комунікативних потреб слухачів у повсякденному житті програмою з української мови як іноземної передбачено вивчення тематичних блоків лексики. З досвіду зазначимо, що для самостійної роботи он-лайн сервіс Quizlet – один з найкращих як для очного, так і для дистанційного навчання. Створюючи дидактичні флеш картки, окрім власне набору карток, які виконують навчальну функцію, отримуємо декілька режимів: тренувальний, ігровий, контролюючий. Залежно від потреб конкретної теми з урахуванням особливостей контингенту слухачів пропонуються різні завдання й режими.

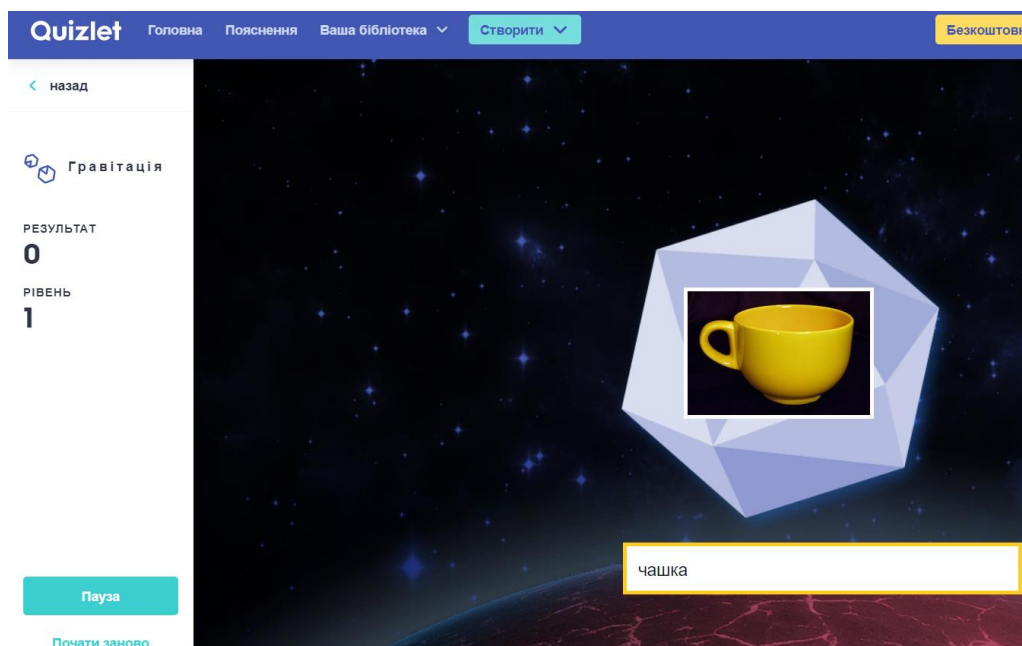
Наведемо приклад вивчення теми «Кухонне начиння». Зрозуміло, що викладач має продемонструвати в аудиторії пропоновані завдання для самостійної роботи. Перший крок – робота з флеш картками, вивчення й запам'ятовування лексики.



Програма дозволяє перевірити правильність написання, записати свій голос. Самоконтроль рекомендуємо здійснювати у режимі «Підбір», коли в одному полі є зображення предмета й його назва.



Перевірку вивченої лексики проводимо під час практичних занять у формі написання диктанту, монологічної розповіді про те, який посуд слухач має, а який йому потрібно придбати, рольових ігор «У магазині», «На кухні» тощо. З практики відомо, щоб лексика увійшла в активний вжиток, варто періодично повертатися до теми й повторювати її. Для самостійної роботи через певний проміжок часу пропонуємо слухачам перевірити себе на тій же платформі в ігровому режимі, наприклад, «Гравітація». З космосу на планети падають «астероїди». Ми можемо захистити планети, правильно вписавши назву «астероїда»

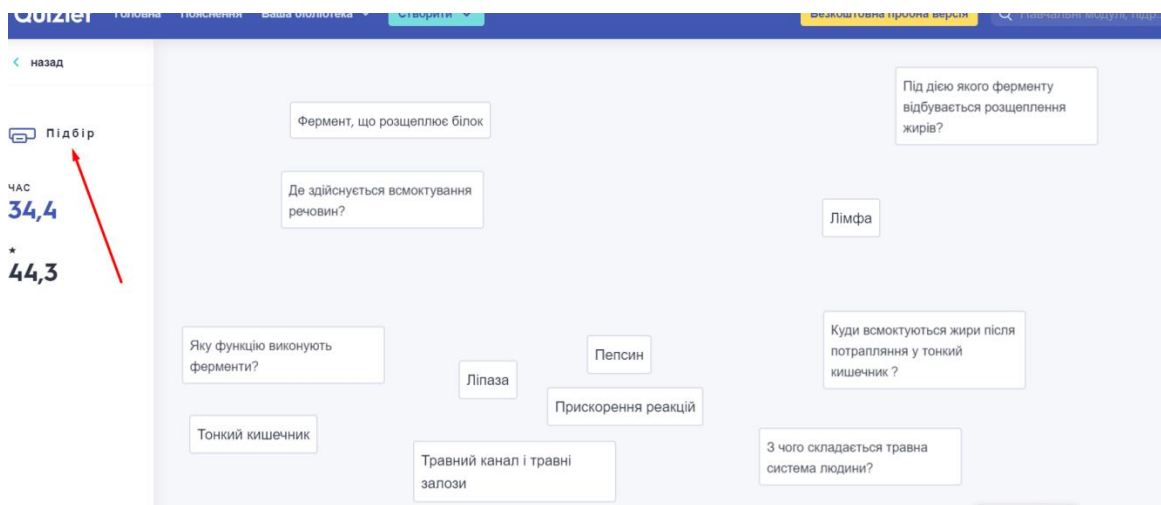


При правильному написанні астероїд зникає. Якщо ж слухач не встиг написати, або припустився помилки – на допомогу приходять правильна відповідь, що дозволяє повторити слова.

Навчивши слухачів елементарних навичок та прийомів самостійної роботи, вручивши їм інструмент самонавчання, викладач тим самим мотивує добувати інформацію самостійно й у потрібному обсязі. Розвиток навичок самостійної роботи продовжується у співпраці викладачів мови й природничих дисциплін, зокрема під час вивчення наукового стилю мовлення. Навчальні посібники з усіх дисциплін містять завдання для самостійної роботи, що передбачають розвиток умінь самостійно знайти, перетворити і відтворити отриману інформацію.

Під час вивчення теми з наукового стилю мовлення «Процеси. Зміни. Перетворення» готуємо слухачів до читання тексту про травну систему. Після виконання в аудиторії передтекстових завдань і коментованого

читання тексту, пропонуємо завдання для самостійної роботи, застосовуючи вже знайому слухачам платформу Quizlet.



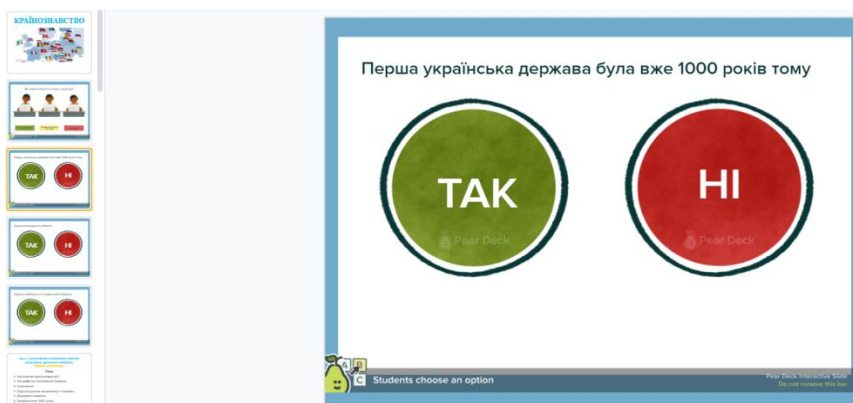
Безперечно, самостійна робота обумовлена значною мірою особистісними характеристиками слухача та його індивідуально-психологічними особливостями. На жаль, менталітет більшості слухачів та соціально-психологічні аспекти їхніх особистостей не сприяють формуванню та розвитку навичок самостійної роботи. Самоорганізація та саморегуляція потребують високого рівня свідомості, волі, адекватної самооцінки, яка недостатньо розвинена у переважній більшості слухачів доуніверситетського етапу. Нівелювати вищезазначені фактори допомагає створення педагогічних умов ситуації успіху, позитивних емоцій під час виконання завдань, отримання слухачами задоволення результатами. Реалізація потреби іноземних здобувачів освіти у підтримці викладача на початковому етапі навчання, успішність засвоєння алгоритму самостійної роботи мотивує слухачів для подальшого розвитку та самовдосконалення.

Отже, формування вмінь і навичок самостійної роботи безпосередньо пов'язане з виховною роботою щодо формування особистості іноземного студента – майбутнього медика. Чим активніша діяльність викладача з виховання особистості студента, тим якісніший рівень сформованості уявлень студентів про власні можливості, а отже, й навчання їх результативних та ефективних прийомів самостійної роботи. Таке важливе для майбутніх лікарів вміння самостійно добувати необхідні знання продовжують формувати викладачі лінгвокраїнознавчого курсу «Країнознавство» наприкінці першого року навчання, коли самосвідомість майбутніх першокурсників стрімко зростає.

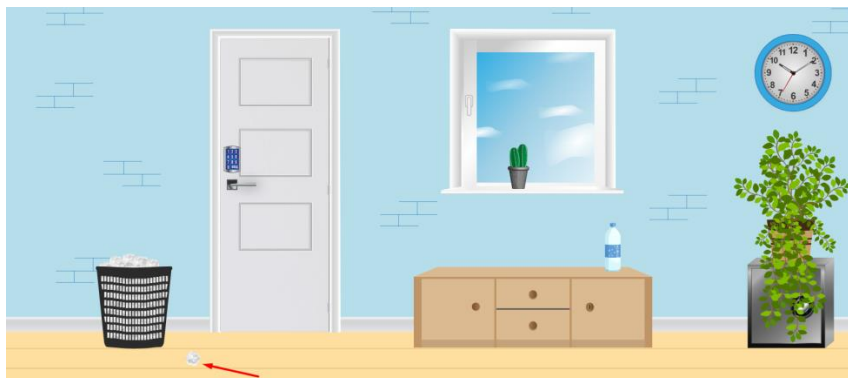
Навчальні презентації до теми «Країна, де я навчаюся» містять словники й аудіозаписи правильної вимови нових лексичних одиниць, які пропонується самостійно прослухати й вивчити до аудиторного заняття.

Окремо слухачам пропонується знайти інформацію про Україну за допомогою інтернет-ресурсів. Зауважимо, що ми свідомо не обмежуємо пошук переліком запитань чи підтемами. Така мотивація породжує потребу проявити себе. Кожний слухач знаходить те, що найцікавіше йому, як-от національний склад населення, флора і фауна, грошова одиниця, національні страви чи національне вбрання, сучасні українські пісні тощо. На цьому етапі слухачі охоче виконують самостійну роботу, яка, на їхню думку, виявляє їхню зрілість.

На початку аудиторного заняття викладач пропонує інтерактивні завдання, виконання яких, з одного боку, активізує пізнавальну діяльність слухачів, а з іншого – дозволяє викладачеві визначити рівень знань слухачів про Україну.



Протягом заняття кожний слухач повідомляє факти про Україну, про які він дізнався, готуючись до уроку. Таким чином формується образ України очима слухачів. Основна частина заняття присвячена роботі з модельованим навчальним текстом про географічне положення, державні символи України, проголошення незалежності й продовження боротьби за неї. Після вивчення теми слухачам пропонується квест – знайти код до дверей, виконавши завдання, які заховані в кімнаті.



Завдання такого типу потребує не лише знання матеріалу, а й кмітливості та наполегливості у проходженні квесту. Тому й оцінюється цей вид самостійної роботи значно вище, ніж попередні.

Карту якої країни ви бачите?

Перша буква її назви - це перша буква коду



Слухачам, які виявляють інтерес до таких видів самостійної роботи, пропонуємо створити власні завдання для одногрупників, залучаємо креативних слухачів для укладання завдань про рідну країну, майбутню професію тощо.

Отже, на нашу думку, головне завдання організації самостійної роботи на доуніверситетському етапі підготовки іноземних слухачів полягає не лише у формуванні мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетенцій, а й у розвитку навичок самостійного творчого мислення. Вирішенню цього завдання сприяють психолого-педагогічна підтримка слухачів, застосування комунікативної методики, навчальних інтернет-ресурсів і підвищення ролі творчої, самостійної роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вирішенні питання переваженості електронних освітніх ресурсів інформацією, розвитку інформаційно-освітнього простору доуніверситетської підготовки іноземних громадян.

Використана література:

1. Богиня Л.В., Горбенко Є. В., Савицька Т. В. Українська мова як іноземна. Початковий фонетико-граматичний курс. Довідкові матеріали й тренувальні вправи : навч. посіб. для іноземних студентів. Полтава, 2021. 120 с.
2. Гусак Т. М., Малінко О. Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов. Київ, 2000. 56 с.
3. Крעותень О.В. Деструктивні проблеми організації самостійної роботи студентів та шляхи їх вирішення. *Дні науки – 2012* : зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Прага: Освіта і наука, 2012. С. 138-152
4. Субота Л.А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2012. № 1 (17). С. 188–191.

References:

1. Bohynia L.V., Horbenko Ye. V., Savytska T. V. (2021) *Ukrainska mova yak inozemna. Pochatkovyi fonetyko-hramatychnyi kurs. Dovidkovi materialy y trenувальni vpravy : navch. posib. dlia inozemnykh studentiv [Ukrainian as a foreign language. Initial phonetic and grammar course. Reference materials and training exercises]*. Poltava, 120 p. [in Ukrainian]
2. Husak T. M., Malinko O. H. (2000) *Pidvyshchennia samostiinosti studentiv pid chas vyvchennia inozemnykh mov. [Increasing the independence of students while learning foreign languages]*. Kyiv, 56 p. [in Ukrainian]
3. Krekoten O.V. (2012) *Destruktyvni problemy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv ta shliakhy yikh vyrishennia [Destructive problems of organizing independent work of students and ways to solve them]*. *Dni nauky – 2012. zb. materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Praha. Osvita i nauka*. PP. 138-152 [in Ukrainian]
4. Subota L.A. (2012) *Samostiina navchalna diialnist inozemnykh studentiv u vyvchenni tekstiv. [Independent educational activity of foreign students in studying texts]*. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu : Ser. Pedahohichni nauky*. № 1 (17). PP. 188–191. [in Ukrainian]

Bohynia L. V., Skalska S. A., Trusova L. V. Formation of independent work skills of international students at the stage of pre-university training

The article focuses on the skills developing issue of independent work of foreign citizens receiving the pre-university training at the higher education institutions of Ukraine.

The primary task of preparatory faculties (departments) and equivalent structures of the propaedeutic stage when teaching international students is the formation of understanding the independent work as one of the main types of educational activities in the process of professional training considering the educational and professional programs.

The authors point out the leading role of teaching the general principles of independent work and its particular techniques for mastering the Ukrainian language as a foreign one as well as other disciplines included in the curriculum of the preparatory faculty and highlight a number of problems affecting the effectiveness of independent work of international students.

The structures of the textbook on Ukrainian language as a foreign one for independent work and the methodical-didactic materials have been specified. It was proved that the use of modern technologies, interactive tasks applying Internet resources motivated international students to work independently.

The article presents the elements of tasks for independent work of international students at the pre-university stage of preparation with the Quizlet online service for mastering the most relevant vocabulary to meet communication needs, training the use of lexico-grammatical structures and speech clichés.

The authors give examples of applying the training tasks on the discipline Ukrainian language as a foreign one, scientific style of speech and country studies.

The productivity of the use of educational presentations, quizzes, quests in the development of independent work skills, the formation of motivation for searching and studying relevant information in professional training has been proven.

Key words: international students, independent work, pre-university training, online learning resources.

УДК 378.14+147:78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.09>

Ван Чжецін

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізується ціннісний складник у системі підготовки майбутніх педагогів в галузі музичного мистецтва. Основна роль в аксіологічному вимірі традиційно відводиться духовній культурі. У дослідженні також робиться спроба проаналізувати баланси між духовним та матеріальним ціннісними аспектами. Формування розуміння у майбутніх педагогів не лише цінностей, а й цінні окремих предметів, процесів і явищ – це актуальний синергетичний підхід до аксіологічного кластеру суспільної та індивідуальної свідомості. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен орієнтуватися та визначати аксіологічні пріоритети в декількох варіаціях. По-перше, система загальнолюдських цінностей, яка передбачає формування ефективного шляху інтеграції елементів музичного мистецтва до загального кластеру культури. По-друге, фундаментальні мистецькі цінності, які несуть посил передовсім через творчу, креативну функцію. Наостанок, специфічні ціннісні компоненти музичного мистецтва, які формують усвідомлення краси й гармонії музики та її впливу на морально-духовний стан людини. Метою статті є різностороннє тлумачення цінностей як комплексу аксіологічного потенціалу, що реалізується в музичній творчості. Завданням статті є вияв ефективних методологічних настанов для майбутніх педагогів музичного мистецького фаху. Методологічний арсенал, який використовується для дослідження також є різноманітним: від загальнонаукових (аналіз, порівняння) і філософсько-наукових (синергетика та діалектика) до специфічних мистецьких (структурного, креативного, типологічного) методів. Таким чином, аксіологічний компонент є одним з фундаментальних складників процесу підготовки вчителя музичного мистецтва. Актуальна система цінностей, якою володіє педагог здатна забезпечити організацію ефективного навчального процесу та сприяти формуванню належних світоглядних переконань.

Ключові слова: аксіологічний компонент, аксіологічний підхід, мистецькі цінності, музичне мистецтво, творчість, учитель музики.

Сучасний соціокультурний простір – динамічний і прагматичний. Взаємозв'язок матеріального та духовного в усіх сферах суспільної діяльності настільки міцнішає, що кордони між цими складниками все більше стираються. Часи, коли духовна культура асоціювалася з духовними елементами розвитку людини чи суспільства стають неактуальними. Відтак, наразі доречним є комплексний аналіз цінностей, які супроводжують навчальний процес та стають його цільовим компонентом.

Світоглядна парадигма передбачає сукупність фундаментальних та динамічних констант функціонування соціокультурного простору. В освіті завжди переважала сталість та консервативність. Такий стан речей визначає ціннісні вподобання, які характерні для конкретних освітніх галузей.

У музичному мистецтві простежується поєднання художніх, творчих, моральних, етичних та естетичних цінностей. Водночас, варто пам'ятати про вплив на музичне мистецтво загальнолюдських духовних та матеріальних цінностей а також нормативно-правового аксіологічного складника.

Аксіологічні проблеми в системі освітнього процесу та в кластері музичного мистецтва доволі ґрунтовно висвітлені в наукових дослідженнях. Водночас, вивчення ціннісних компонентів в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує більш широкого висвітлення.

Загальні аксіологічні проблеми в музично-мистецькому середовищі порушені в працях Л. Ніколенко, О. Олексюк та колективних монографіях (за редакцією Ю. Пічкура та Я. Овчаренка).

Питанню підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені дисертації на здобуття наукового ступеню кандидата наук: Л. Ільчук, І. Синевич, Л. Чан, Ч. Чун.

Конкретизували ціннісні настанови духовної культури, які використовуються при підготовці спеціалістів з музичного фаху в своїх наукових розвідках Ю. Смаковський, Ж. Сінь Янь, Т. Жигінас, Л. Чжухуа, Х. Тін-тін, І. Заболотний.

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва знаходимо в працях О. Шимової, Р. Винничука та Н. Ашихміної.

Мета статті – дослідження аксіологічного компоненту в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в контексті розвитку духовної культури та формування синергетичного нелінійного розуміння балансу матеріальних та духовних цінностей в мистецькій сфері в цілому. Завданнями наукової розвідки є розробка дієвих методологічних настанов для ефективною підготовки педагога музичного фаху, який володітиме прогресивним розумінням форми та змісту матеріальних та духовних цінностей в мистецькій галузі та здатністю донести цю інформацію до своїх майбутніх підопічних.

Щонайперше, розглянемо детальніше сутність духовної культури в освіті та музиці, оскільки підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва охоплює, передовсім, ці дві сфери суспільної активності. Духовна культура є найбільш яскравим виразником аксіологічних компонентів.

«Система цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають ставлення особистості до себе, інших людей і навколишнього світу є одними з складників духовної культури особистості» [1, с. 94]. Професійна культура передбачає як оволодіння педагогічною майстерністю, так і творчий характер професійної діяльності, високу ціннісну зумовленість роботи вчителя. Вчитель музики поєднує в собі якості педагога та музиканта і є транслятором як педагогічної, так і мистецької культури суспільства [2].

У загальному розумінні – цінності розглядаються як «...сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Сутність цього феномена можна пояснити тільки через розкриття його зв'язку з соціальним життям людей. Пізнання сутності цінностей культури допомагає розкрити смисл цієї категорії для аналізу педагогічної реальності, завдань освіти» [1, С. 93]. Варто констатувати, що це не формальний перелік настанов чи констант, який відокремлений від реального життя і слугує декларативним виміром. Цінності є активним і дієвим елементом саме в практичному вияві. Без системи ціннісних компонентів складно уявити навчальну програму для викладача музики чи творчий контент музиканта.

Відтак, аксіологічний компонент є своєрідним вираженням цільових аспектів як педагогічної діяльності, так і музичної творчості. Цінність постає підґрунтям діяльності дороговказом для музиканта і педагога, формуючи еталони для наслідування та орієнтири професійного розвитку. Розуміння аксіологічних аспектів дозволяє сформувати модель ціннісних орієнтацій в освіті та музиці. В освітньо-навчальному процесі ця орієнтація визначає професійні компетентності здобувачів. Для музики ціннісна орієнтованість є важливою в творчо-пошуковому аспекті. Зазначимо, що цінності тлумачаться як певні орієнтири, згідно з якими майбутній учитель музичного мистецтва «...усвідомлює і проектує свою художньо-освітню, професійну і фахову дійсність, а не організує власну поведінку» [3, с. 106].

Музичне мистецтво має свої ціннісні компоненти, які вимагають більш ґрунтовного осмислення в контексті підготовки майбутніх вчителів цього фаху. Педагогічна майстерність передбачає усвідомлення форми та змісту духовних та матеріальних цінностей, які мають відношення до музичного елемента культури. Компетенції, які необхідні для становлення професійно підготовленого педагога чи музиканта (а в нашому дослідженні педагога-музиканта) потребують ціннісного обґрунтування.

Важливого значення набуває проблема аксіологічного тлумачення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті духовності суспільства. Формування особистісних якостей педагога виступає

ключовим аспектом в такій аксіологічній парадигмі [4]. Духовна культура складна та багатогранна система, яка базується на поєднанні традиційного та прогресивного світогляду. Музика поряд з іншими сферами культурного життя суспільства пронизана духовними цінностями, вираженими в творчих, моральних та естетичних виявах.

За умов, коли мистецька освіта постає важливим ресурсом в соціокультурному середовищі, ця сфера потребує власних специфічних ціннісних настанов, які будуть узгоджуватися з загальноприйнятими аксіологічними константами. Водночас, формуються музично-мистецькі уподобання, які є актуальними та затребуваними в суспільстві [5, с. 230]. Вчитель музичного мистецтва початку ХХІ століття повинен бути міждисциплінарним спеціалістом. Окрім вузькопрофільних компетенцій (зі своїм ціннісним навантаженням), варто використовувати ідеї та навички з інших кластерів культури та науки.

У цілому, міждисциплінарний підхід важливий в характеристиці аксіологічного компоненту як однієї з важливих настанов у підготовці педагогічних кадрів. Здатність оперувати розумінням основ з різних сфер суспільної активності дозволяє усвідомити не лише наукові ідеї, а й отримати можливість систематизувати цінності духовного та матеріального штибу.

За визначенням Ю. Смаковського: «...духовна музика виводить особистість на усвідомлення гуманістичних цінностей, самоусвідомлення та усвідомлення інших як істот, співвіднесених з духовним світом моральної довершеності» [6]. Аксіологічна настанова, яка передбачає усвідомлення певного еталону музичного мистецтва як явища забезпечує формування загальної світоглядної парадигми цього кластеру культури. Водночас, створюється система духовних та матеріальних цінностей, пов'язаних з музичним мистецтвом. Ці фундаментальні риси стають своєрідним дороговказом вектором для освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців музичної галузі.

Педагог повинен розуміти ціну матеріального оснащення, яке забезпечує створення музичного контенту, усвідомлювати потребу в адекватній ціні (оплаті) за створення музичних елементів. Матеріальні цінності за будь-яких умов будуть визначальними для соціокультурного простору. Водночас, коли йдеться про музичне мистецтво, то тут духовний складник виступає в якості альтернативи матеріальному. Педагог в освітньому процесі наголошує на необхідності балансу між матеріальними та духовними цінностями у музичному середовищі.

Для повноцінного та ефективного функціонування ціннісних складників до освітнього процесу пропонується створити відповідне середовище. Зазначається, що освітнє середовище існує за своїми принципами та законами. Взаємозв'язок та інтеграція ідей, пов'язаних з кластером музичного мистецтва, визначають вектори розвитку цього напрямку культурного життя. Згідно з твердженням Сінь Янь [7, С. 182-183], доречно розглядати комунікативно-дружнє мистецько-освітнє середовище. Серед особливостей такої суспільно-комунікативної моделі відзначимо:

- атмосфера успіху і відкритості;
- дух лідерства та підтримки;
- свобода вираження ідей та навичок;
- принципи доброчесності та етичності;
- прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Такі складники є виявом ціннісних орієнтацій, якими має керуватись учитель музичного мистецтва у навчальному та виховному процесі. Таке середовище передбачає створення спільноти, яку об'єднує мистецтво. У такій спільноті цінуються аспекти творчого розвитку особистості, реалізації таланту, досягнення результатів за допомогою працездатності. Передовсім, стимулюється сприйняття художньо-мистецького контенту та формуються уміння та навички для створення та ретрансляції музичного контенту. Етико-естетичний ціннісний компонент забезпечує розуміння творчості як елементу високоморальної духовної культури. Також у спільноті формується адекватне відношення до матеріально-технічного забезпечення музичної культури. Окремим елементом є інформаційно-комунікативна складова, в ході якої відбувається впорядкування інформаційного поля, яке супроводжує музичний контент.

Сприятливе середовище постає пріоритетною ціннісно-організаційною настановою для педагога. Такий формат організації навчального процесу робить його зрозумілим та цікавим для всіх суб'єктів. Учитель має можливість сформувати особисті ціннісні переконання та створити умови для їхньої трансляції своїм підопічним. Водночас, здобувачі музичного фаху мають можливість навчатися за принципами гуманізму, креативності та науковості.

Важливою умовою є не лише формальна констатація ціннісних елементів, а усвідомлення художніх цінностей музичного мистецтва. Така позиція педагога можлива за умови актуалізації внутрішнього мотивуючого аксіологічного потенціалу.

Інтеграція теоретичних та практичних знань вчителя про основи музичного мистецтва в загальну систему підготовки спеціаліста цього фаху отримала назву аксіологічного підходу. Майбутній педагог-музикант поєднує в своїй професійній підготовці освітні компетенції та творчі музичні здібності. Водночас, ці кластери мають в своєму арсеналі комплекс ціннісних характеристик. Наостанок, не слід нехтувати загальнолюдськими цінностями, притаманними усім сферам суспільної діяльності. Результатом таких настанов стає формування індивідуального досвіду, через який виражається особистісна позиція педагога [8, с. 88].

Професійність майбутнього викладача музичного мистецтва передбачає інтегративність, яка поєднує особистісні якості вчителя. Аксиологічний елемент постає стабілізуючим чинником, який пронизує як фундаментальні навички (hard skills) та гнучкі уміння (soft skills), надаючи їм ціннісні пріоритети. Базові навички потребують ціннісного спрямування, оскільки надмірна концентрація на специфічних професійних характеристиках може потенційно нести загрозу для їхньої інтеграції до загальної світоглядної суспільної парадигми. Гнучкі професійні уміння, навпаки, можуть переплітатися з духовно-моральними компонентами, руйнуючи їхнє призначення регулятора суспільної активності.

Духовна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва містить такі складники [9]:

- мотиваційний, який передбачає готовність до застосування професійних умінь і навичок та впевненості у їхній цінності;

- творчий, що включає застосування креативних форм мислення та творення музичного контенту різного характеру;

- діяльнісний, який характеризує реалізацію теоретичного складника у практично-професійній площині;

- рефлексивний, як здатність виокремлювати позитивні та негативні прояви духовно-мистецької культури.

Особистісна цінність почасти межує з поняттям рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такі настанови дозволяють забезпечити індивідуальні якості педагога:

- педагогічна активність;
- самореалізація;
- мотиваційний складник.

Варто зауважити, що подібна характеристика особистісних якостей учителя розглядається в двох аспектах: педагогічній та виконавській діяльності [10]. У педагогічній роботі більше виявляються організаційно-методичні настанови. Водночас, у музичному мистецтві переважають творчі константи. Цінності формують передовсім індивідуальні якості, а вже потім, регулюють професійні здібності.

Реалії сьогодення диктують роль майбутнього педагога-музиканта у сучасному освітньо-культурному процесі. «В системі професійних компетентностей педагога-музиканта в сучасних умовах чи не на перший план виходить проблема формування ціннісного ставлення учителя як до художньої культури у всьому розмаїтті її проявів, так і до критично-аналітичного осягнення наслідків педагогічної діяльності» [11]. Наявність у арсеналі педагогічної майстерності вчителя ціннісних характеристик дозволяє йому орієнтуватися в динамічних змінах соціокультурного середовища, та реагувати на постійні зміни. Для музичного мистецтва такий формат є актуальним, оскільки йдеться про постійну зміну смаків та стилів у цій сфері. Вчитель має оперувати новими тенденціями у світі музики, не відкидаючи класичні основи творчості.

Зазначимо, що підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає такі аксіологічні аспекти: саморозвиток, наголос на особисто-змістовий складник, творчо-перетворювальна активність, комунікативність особистості, гуманістичний тип особистості [12, с. 117]. Гуманізація освіти є базовим принципом стратегій національного розвитку освітнього кластеру. Людиноцентризм як вияв здібностей та реалізація творчого потенціалу постає найбільш ефективною аксіологічною методологією сучасності.

Професійність у музично-мистецькому кластері також принесла певний набір ціннісних елементів. Одна справа займатися музикою задля задоволення, а зовсім інша, позиціонувати цей вид діяльності як професію. За таких умов, актуалізується як духовний, так і матеріальний складник музичного мистецтва. Водночас, коли йдеться про учителя музичного мистецтва, то ми повинні усвідомлювати, що це також є педагогічною професією зі своїми особливостями щодо аксіологічних характеристик. Професійна мистецько-музична освіта є актуальним напрямом стратегії духовного розвитку культури [13, с. 8].

Одним з важливих аспектів аксіологічного компоненту у підготовці майбутніх фахівців музичного фаху є дотримання традицій [14]. Збереження та примноження художньо-мистецького надбання є стабілізуючим чинником. Нові елементи в музичному мистецтві в сучасній культурі поширюються блискавичними темпами. Нова музика приносить нові цінності. Однак, тут ми постаємо перед певним станом невизначеності.

Цінності передбачають певну сталість і впорядкованість. Темпи нових надходжень в музичному кластері не дозволяють сформулювати фундаментальні ціннісні пріоритети. За таких умов, традиційне музичне мистецтво, притаманне певній спільноті, відіграє стабілізуючу роль, виступаючи певним ціннісним еталоном. Маючи певний орієнтир в контексті практичного сприйняття музичних уподобань або ж загальнотеоретичне усвідомлення значення музики в житті людини, спеціаліст музичного фаху формує власне бачення перспектив своєї діяльності. «Традиції мистецької освіти є транслятором загальнолюдських і національних цінностей, джерелом духовного розвитку людини» [15, с. 8].

Зосередимо увагу на одному з важливих критеріїв підготовки спеціаліста музичного фаху – мотиваційно-ціннісному складнику. Серед констант, які спряють досягненню успіху в музичній діяльності виділяються:

- наявність не простої зацікавленості, а пізнавального інтересу до створення музичного контенту;
- ціннісне усвідомлення критеріїв та особливостей музичного мистецтва у його різноманітних проявах;

• постійне прагнення до вдосконалення існуючих здібностей шляхом навчання та самовдосконалення [16, с. 3].

У аксіологічній парадигмі дуже важливим є система особистісних цінностей, серед яких виокремлюється таке поняття як досвід. У своєму дисертаційному дослідженні І. Синевич [17] аналізує досвід в галузі естетики «як основу емоційно-чуттєвої свідомості і ставлення особистості до мистецтва та дійсності у процесі пізнання і творчої діяльності».

В педагогічній інтерпретації досвід розглядається «з позицій гуманістичної парадигми нової педагогічної освіти, в якій орієнтація на творчість стає головною умовою сучасного її розвитку і розкриває у педагогіці перспективи формування квазіпрофесійного досвіду особистості». Взаємодія педагога з учнями в практичній площині навчального процесу також формує аксіологічну компоненту, яка складається з міжособистісної комунікації, ефективності співпраці, етичних норм, естетичних стилів тощо [18].

Висновки. Аксіологічний компонент за умов бурхливості та невизначеності сучасного соціокультурного простору має здатність до динамічних трансформацій. Такий формат потребує гнучкості та виваженості в сприйнятті, аналізі та трансляції ціннісних елементів з боку педагога: уміння визначити пріоритетність та значущість у величезному потоці мистецького контенту; спроможність фільтрувати інформацію на предмет її гуманності, науковості та етичності; здатність створювати та відтворювати мистецький продукт в контексті демонстрації ціннісних аспектів його форми та змісту; уміння залучати майбутніх вихованців до музичного мистецтва, яке базується на кращих зразках духовних цінностей.

Аксіологічний компонент актуалізується поряд з гносеологічними, методологічними та етичними складниками духовної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Цінності розглядаються в якості особистісних переконань педагога, студента чи музиканта. У цьому випадку йдеться про окремі ціннісні переконання особистості. Натомість, дотримання ціннісних елементів в якості суспільних настанов передбачає їхнє усвідомлення в контексті професійної діяльності (навчання, викладання, створення чи відтворення музичного твору).

Використана література:

1. Винничук Р. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Young Scientist*. 2018. Т. 54. № 2.2. С. 93-96.
2. Мороз М. О. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики: семантичний аналіз поняття. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2018. № 4(95). С. 117–125. URL: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(95\).2018.117-125](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.117-125).
3. Ашихміна Н. Сутність і структура професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*, 2016. Вип. 143. С. 105-108.
4. Ільчук Л. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 288 с.
5. Гаврілова Л., Орехова В. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 5 (69). С. 230-240.
6. Смаковський Ю. Методика формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: аналіз результатів педагогічного експерименту. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 2019. Вип. 1. С. 417-425.
7. Сінь Ян Ж. Педагогічні умови формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 6 (80). С. 176-186.
8. Жигінас Т. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2016. № 5 (74). С. 85-94.
9. Ніколенко Л. Сутність і структура професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2019. Вип. 69. С. 144-148.
10. Чжухуа Л. Структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2020. Вип. 1 (130). С. 22-27.
11. Тінтин Х. Художньо-аксіологічна культура вчителя мистецтва як предмет дослідження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 2019. Вип. 27. С. 106-111.
12. Заболотний І. Аксіологічний аспект професійної підготовки диригентів-хормейстерів. *Молодь і ринок*, 2020. № 2 (181). С. 114-118.
13. Олексюк О. Духовність особистості у просторі культури третього тисячоліття. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*. К: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 7-16.
14. Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: теоретичний аспект: колективна монографія; за ред. М. Пічура, 2017. 390 с.
15. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія; за ред. Н. Овчаренка, Я. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. 299 с.
16. Чан Л. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР: дис. ... канд. пед. наук: 011. Харків, 2021. 246 с.
17. Синевич І. Педагогічні умови формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у закладі вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 015. Мукачево, 2020. 308 с.
18. Чун Ч. Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 014. Київ, 2021. 236 с.

References:

1. Vynnychuk, R. (2018). Aksiolohichniy ta kulturolohichniy pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and culturological approaches as aspects of the methodology of modern training of specialists at higher school]. *Young Scientist*, 2.2 (54.2), 93-96 [In Ukrainian].
2. Moroz, M. O. (2018). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia muzyky: semantychnyi analiz poniattia [Professional Competence of the Prospective Teacher of Music: Semantic Analysis of the Concept]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, (4(95)), 117–125. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(95\).2018.117-125](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.117-125) [In Ukrainian].
3. Ashykhmina, N. (2016). Sutnist i struktura profesiino-tsinnisnykh orientatsii maibutnikh uchyteliv muzyky. [The essence and structure of professional and value orientations of future music teachers]. *Scientific Notes Series: Pedagogical Sciences*, 143, 105-108.
4. Ilchuk, L. (2018). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vykhovannia pidlitkiv zasobamy dzvonarstva [Preparation of future teachers of music art for education of teenagers by means of bell-ringing]: Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Ivano-Frankivsk. 288 p. [In Ukrainian].
5. Havrilova, L., Oriekhova, V. (2017). Struktura mystetstvovnavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky pochatkovoї shkoly [The structure of future competence of future primary school music teachers]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 230-240 [In Ukrainian].
6. Smakovskiy, Yu. (2019). Metodyka formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy dukhovnoi muzyky: analiz rezultativ pedahohichnoho eksperymentu [Methods of forming the pedagogical culture of future teachers of music by means of spiritual music: analysis of the results of pedagogical experiment.]. *Scientific notes of the BSPU. Series: Pedagogical sciences*, 1, 417-425 [In Ukrainian].
7. Sin Yan, Zh. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-tsinnisnoho stavlennia maibutnikh uchyteliv muzyky [Pedagogical conditions for the formation of artistic and value attitudes of future music teachers]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (80), 176-186 [In Ukrainian].
8. Zhyhinas, T. (2016). Aksiolohichniy pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do prosvitnytskoi roboty [Axiological approach in preparing future music teachers for educational work]. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 5 (74), 85-94 [In Ukrainian].
9. Nikolenko, L. (2019). Cutnist i struktura profesiinoi kultury maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva [The essence and structure of professional culture of future teachers of music]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 69, 144-148 [In Ukrainian].
10. Chzhukhua, L. (2020). Struktura metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The structure of methodological culture of future teachers of music]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*, 1(130), 22-27 [In Ukrainian].
11. Tintin, Kh. (2019). Khudozhno-aksiolohichna kultura vchytelia mystetstva yak predmet doslidzhennia [Artistic and axiological culture of an art teacher as a subject of research]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 14. Theory and methods of art education*, 27, 106-111 [In Ukrainian].
12. Zabolotnyi, I. (2020). Aksiolohichniy aspekt profesiinoi pidhotovky dryhentiv-khormeisteriv [Axiological aspect of professional training of choir conductors]. *Youth and the Market*, 2 (181), 114-118 [In Ukrainian].
13. Oleksiuk, O. (2015). *Dukhovnist osobystosti u prostori kultury tretoho tysiacholittia* [Spirituality of personality in the space of culture of the third millennium]. *Spirituality of the individual in the system of art education*. Kyiv: Kyiv. Univ. B. Grinchenko, 7-16 [In Ukrainian].
14. Pichkur, M. (ed.) (2017). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva: teoretychnyi aspekt: kolektyvna monohrafiia [Professional training of future teachers of fine arts: theoretical aspects: collective monograph]. 390 p. [In Ukrainian].
15. Ovcharenko, N. et.al. (ed.) (2018). *Muzychna osvita: filosofskiy, mystetstvovnavchyi ta pedahohichniy naholosy: monohrafiia* [Music education: philosophical, art and pedagogical emphasis: monograph]. Kryvyi Rih. 299 p. [In Ukrainian].
16. Chan, L. (2021). *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u zakladakh vyshchoi osvity KNR* [Formation of professional and pedagogical culture of future teachers of music art in higher education institutions of China] : Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Kharkiv. 246 p. [In Ukrainian].
17. Synevych, I. (2020). *Pedahohichni umovy formuvannia kvaziprofesiinoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u zakladi vyshchoi osvity* [Pedagogical conditions for the formation of quasi-professional experience of future music teachers in higher education] : Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Mukachevo. 308 p.
18. Chun, Ch. (2021). *Metodyka formuvannia akmeolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi vokalno-khorovoho navchannia* [Methods of formation of acmeological culture of future music teachers in the process of vocal and choral education] : Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Kyiv. 236 p. [In Ukrainian].

Wang Zheqing. Axiological component in the structure of future teachers' spiritual culture music art

The article actualizes the value component in the system of future teachers' training in the field of musical art. The main role in the axiological dimension is traditionally given to the spiritual culture. The study also attempts to analyze the balance between spiritual and material value aspects. The formation of future teachers' understanding of not only values but also the prices of individual objects, processes, and phenomena is a relevant synergistic approach to the axiological cluster of social and individual consciousness. The future teacher of musical art should orient and determine axiological priorities in several ways. Firstly, the system of universal human values, suggests the formation of an effective way to integrate elements of musical art into the general cluster of culture. Secondly, fundamental artistic values carry a message primarily through the creative, creative function. Finally, the specific value components of musical art, form the awareness of the beauty and harmony of music and its influence on the moral and spiritual state of man. The purpose of the article is a versatile interpretation of the values as a set of axiological potential realized in musical creativity. The task of the article is to show effective methodological guidelines for future teachers of the musical art profession. The methodological arsenal used for the study is also diverse: from general scientific (analysis, comparison) and philosophical-scientific (synergetics and dialectics) to specific artistic (structural, creative, typological) methods. Thus, the axiological component is one of the fundamental components of the musical art teacher training process. The actual system of values, which the teacher possesses, is able to ensure the organization of an effective educational process and contribute to the formation of appropriate attitudinal beliefs.

Key words: axiological component, axiological approach, artistic values, musical art, creativity, music teacher.

УДК 378:37.011.3-051:37.018.43+004.81(038)
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.10>

Візнюк В. В., Буздуган О. А.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему становлення когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій для дистанційного навчання. Зазначається, що стрімкий перехід до дистанційного навчання в сучасних умовах, та під час пандемії COVID-19, зокрема, суттєво загострив проблему організації цього процесу. Аналізуються сучасні наукові доробки, що спрямовані на дослідження використання педагогами цифрових технологій в освіті, розглянуто складники цифрової компетентності педагога. Авторами представлено визначення поняття «готовність майбутніх педагогів до використання цифрових технологій» та його значення у фаховій підготовці. Розглянуто необхідність набуття спеціальних знань і умінь у професійній діяльності педагогів для використання цифрових інструментів в умовах дистанційного навчання. Пропонується виділити складники когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання, а саме: цифрова етика (нетикет), онлайн-мотивація і кібербезпека. Значущим складником когнітивного компоненту досліджуваної готовності відзначається цифровий етикет (нетикет), тобто знання критеріїв і використання правил цифрового спілкування, що сприяють ефективній комунікації зі здобувачами освіти, батьками й колегами та чіткій організації освітнього процесу під час дистанційного навчання. Онлайн-мотивація здобувачів освіти, як складник когнітивного компоненту готовності до використання цифрових технологій, передбачає використання додаткових інструментів цифрових технологій для спонукання здобувачів освіти до навчання і виконання завдань, створюючи позитивні емоції й ситуації успіху. Крім того, наголошується, що фаховий процес підготовки майбутніх педагогів під час становлення когнітивного компоненту досліджуваної готовності має включати набуття навичок стійкості до кіберзагроз. Зазначено, що для організації дистанційного навчання педагог має відповідально та безпечно використовувати цифрові інструменти. Таким чином, становлення когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій сприятиме якійсь організації дистанційного навчання і ефективності комунікації між учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: когнітивний компонент, готовність до використання цифрових технологій, дистанційне навчання, цифрові компетентності педагога, онлайн-комунікація, цифровий етикет; онлайн-мотивація; кібербезпека.

Сучасні виклики і вимоги до організації освітнього процесу, стрімке запровадженням у 2020 році дистанційного навчання у зв'язку з ізоляцією людей під час пандемії COVID-19 суттєво загострило проблему ефективного використання цифрових технологій педагогами. «Різкий перехід до онлайн-освіти в такому масштабі – нечуване явище в історії педагогіки. Поза сумнівом, майбутні історики в галузі освіти дивитимуться на цю поворотну й непросту мить як на переосмислення навчання, коли онлайн-освіта стала життєздатним рішенням у час глобальної кризи системи охорони здоров'я» [4].

Безумовно, воєнні події на території України з 24 лютого 2022 року особливо загострюють проблему готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання. Когнітивний компонент досліджуваної готовності є важливим у фаховій підготовці майбутніх педагогів, оскільки його набуття сприятиме опануванню знань, умінь і навичок з ефективного використання цифрових технологій, що враховують емоційно-мотиваційну складову і кібербезпеку учасників освітнього процесу.

Сучасні умови цифровізації в усіх галузях України та світу актуалізують необхідність трансформаційних процесів в освіті. Теоретико-практичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі досліджують вітчизняні вчені: В. Биков, Л. Гаврилова, Г. Єльнікова, Л. Карташова, М. Кириченко, К. Кравчишина, О. Овчарук, С. Одайник, З. Рябова, О. Спирін, Я. Топольник та ін. Наукові розробки спрямовані на дослідження використання ІКТ в освітньому процесі, також виділяється важливість розвитку цифрових навичок педагога.

Погоджуємось із дослідженням С. Одайник, яка розглядає ІКТ, як широкий спектр цифрових технологій, що використовуються для створення, передачі, розповсюдження інформації та надання послуг (програмне забезпечення, комп'ютери, телефонні лінії, мобільний зв'язок, електронна пошта, мережі бездротового і кабельного зв'язку, мультимедіа, мережа Інтернет) [10, с. 104].

Організація масового дистанційного навчання учнів із використанням ІКТ в умовах карантину досліджується О. Спіріним та К. Колос. Учені здійснили добір платформ дистанційного навчання та виокремили їх критерії і показники, охарактеризували необхідні умови використання обраної платформи для організацій дистанційного навчання. За дослідженням учених, для реалізації дистанційного навчання в закладах освіти найчастіше використовуються платформи Google Classroom, «Мій клас» і Moodle [15].

Проблемі розвитку цифрових навичок педагогів присвячені дослідження зарубіжних науковців. Європейські вчені, К. Каррілло та М. Флорес акцентують увагу на необхідності вийти за межі екстреного використання онлайн навчання та підкреслюють необхідність педагогічного підходу, який значною мірою спирається на соціальні компоненти навчання та взаємодію як відповідну точку для розвитку онлайн методів

навчання. Науковці наголошують на важливості мінімізувати чинники, які можуть сприяти виключенню здобувача освіти з освітнього процесу та максимально збільшити його участь у цьому процесі. Такі чинники включають питання, пов'язані з доступом до технічних засобів, а також питання, пов'язані з педагогічними підходами (наприклад, чітке встановлення цілей, чіткі завдання, послідовний та чіткий моніторинг та оцінка) [3].

Американські вчені Б. Бухгольц, Д. ДеХарт та Г. Мурман виходять за межі цифрової грамотності та розглядають питання про те, що означає та як виглядає цифрове суспільство в контексті пандемії COVID-19. Щоб розв'язати питання етичної практики, автори аргументують усвідомлення етичних питань, які стоять перед громадянами в Інтернеті, які важко охопити як набір навичок чи компетенцій. Автори включають ці питання до складу практичних завдань педагогів у розвитку цифрового суспільства [1].

Отже, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, а також з огляду на суспільну потребу у впровадженні дистанційного навчання через пандемію COVID-19 та вимоги сучасності, вважаємо актуальним дослідження питання готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання. У зв'язку з цим, детального вивчення потребує когнітивний компонент означеної готовності, що є важливою ланкою у фаховій підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Метою дослідження є вивчення та уточнення складників когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання. Завдання дослідження – виокремити значення цифрових технологій в організації дистанційного навчання; конкретизувати сутність і складники когнітивного компоненту готовності майбутнього педагога до використання цифрових технологій.

Теоретичний аналіз наукових і довідкових джерел із проблематики використання цифрових технологій в освіті; систематизація наявних розвідок щодо складників когнітивного компоненту готовності майбутнього педагога до використання цифрових технологій; інтерпретація власних поглядів із набуття знань, умінь та навичок когнітивного компоненту досліджуваної готовності.

У наукових і нормативно-методичних розробках навички педагога щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі часто розглядають як цифрову компетентність (В. Биков, Л. Гаврилова, О. Кравчишина, О. Овчарук, Я. Топольник та ін.).

Зазначимо, що європейська рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu), яка орієнтована на педагогів усіх освітніх закладів від дитячого садочка до вищої та післядипломної освіти, включає 22 цифрові компетенції педагогів, що об'єднані в шість напрямів, а саме: професійна залученість – використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку; цифрові ресурси – пошук, створення та поширення цифрових ресурсів; навчання та викладання – керування та організація використання цифрових технологій у викладанні й навчанні; оцінювання – використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання; розширення можливостей здобувачів освіти – використання цифрових технологій для вдосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів освіти; сприяння цифровій компетентності здобувачів освіти – забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем [2]. Отже, така структура DigCompEdu спрямована на активне використання цифрових технологій у професійній діяльності педагога, що сприяє покращенню якості освітнього процесу та організації дистанційного навчання.

Крім того, для підвищення цифрової компетентності суспільства у березні 2021 року Міністерство цифрової трансформації України оприлюднило Рамку цифрової компетентності для громадян. Запропонована Рамка була розроблена на основі європейської моделі цифрової компетентності для громадян DigComp 2.1. та включає такі сфери компетентностей: основи комп'ютерної грамотності; інформаційна грамотність, уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві; безпека в цифровому середовищі; розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя [11]. Очевидно, що під час здобуття фахової вищої освіти цифрова компетентність громадян має вдосконалюватись, а освітні програми зобов'язані трансформуватись відповідно до вимог суспільства.

Використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання можна порівняти із поняттям «цифрове навчання». Дж. Стоммел трактує термін «цифрове навчання» (digital learning (e-learning)) як систему навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій, що дозволяє забезпечувати викладання освітніх курсів, отримувати інформацію та спілкуватися викладачам і здобувачам освіти між собою незалежно від часу та місця знаходження [5].

Необхідно зазначити, що статтею 9 Закону України «Про освіту» поняття «дистанційна форма здобуття освіти» тлумачиться, як «індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [12].

Основою педагогічного процесу для всіх форм здобуття освіти є комунікація між здобувачами освіти і педагогами, яка в умовах дистанційного навчання відбувається у віртуальному просторі з використанням

цифрових онлайн-технологій за допомогою відеоконференцій, чатів, блогів, соціальних мереж, мобільних месенджерів (Viber, Telegram, WhatsApp тощо).

Відомо, що для організації дистанційного навчання, обираючи освітню платформу або ресурс, педагог має враховувати специфіку виконання практичних і самостійних завдань з предмету. Для підвищення ефективності освітнього процесу важливими характеристиками онлайн-платформ є: безпечність використання, синхронізація між пристроями користувача і кросплатформеність. Сучасні електронні засоби навчання мають подібний один до одного набір інструментів дистанційного та онлайн-навчання, які можуть відрізнятися інтерфейсом і деякими особливостями використання (Google Class, Teams, Moodle тощо). Такі сервіси постійно вдосконалюються для зручної взаємодії користувачів, однак спільним для них є функціонал зі створення електронних класів, що включає розміщення освітнього матеріалу, створення і оцінювання завдань, а також можливість проведення конференцій в режимі реального часу (відеоконференцій).

З огляду на специфіку використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання та необхідність впровадження спеціальних знань і умінь у фахову підготовку, розуміємо готовність майбутніх педагогів до використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання як здатність особистості вільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для викладання дисциплін та організувати ефективну онлайн-комунікацію з учасниками освітнього процесу.

Відзначимо, що в сучасних наукових розвідках з використання ІКТ в освітній діяльності та в довідково-методичних матеріалах з підвищення кваліфікації викладачів порушуються питання специфіки використання цифрових технологій в онлайн-освіті, а саме: онлайн-комунікації, емоційної підтримки і мотивації учнів, академічної доброчесності, кібербезпеки, практичних порад із проведення відео-конференцій тощо.

Отже, з огляду на вимоги до організації дистанційного навчання та специфіку використання засобів цифрових технологій, виокремимо складники когнітивного компонента досліджуваної готовності, що сприятимуть ефективній професійній діяльності педагога: цифрова етика (нетикет), онлайн-мотивація здобувачів освіти і кібербезпека.

Етичне питання у спілкуванні засобами цифрових технологій розглядають як цифрову етику (нетикет). У професійній діяльності педагога поняття «цифрова етика (нетикет)» охоплює етичні правила спілкування зі здобувачами освіти, батьками і колегами засобами онлайн-комунікації в умовах дистанційного навчання.

Необхідно зазначити, що сьогодні поняття «інформаційна культура» охоплює базові терміни «кібер-культура», «комп'ютерна культура», «електронна культура», «медіа-культура» [6, с. 63].

О. Мартинюк, виділивши основні правила спілкування в мережі Інтернет, трактує поняття «нетикет» (етикет у мережі Інтернет) як сукупність критеріїв, ґрунтованих на досвіді та здоровому глузді, які не є обов'язковими в дотриманні, але які допомагають покращити якість діалогу та уникнути небажаних непорозумінь та проблем, що пов'язані саме з онлайн-комунікацією [9, с. 88].

За дослідженням ученої вимоги нетикету поділяються на три категорії:

- психологічні, емоційні – звертання на Ви та на ти, використання емоджі, зазначення особистої інформації тощо;
- технічні – стиль написання повідомлень, канал комунікації (електронна пошта, соціальні мережі, месенджери);
- адміністративні – правила називання тем, правила цитування, надання розширеного форматування, реклами, флеймів, дотримання тематики співтовариства тощо [9].

Зазначимо, що для організації ефективного та конструктивного діалогу та оперативного обміну інформацією в умовах дистанційного навчання поєднуються освітні платформи, електронна пошта та мобільні месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp, Messenger тощо). У використанні зазначених комунікаційних технологій користувачі мають дотримуватись правил цифрової етики (нетикету), що сприятимуть взаємоповазі між учасниками освітнього процесу.

Цілком погоджуємось з представленими правилами нетикету О. Мартинюк, а саме:

- написання слова чи речення ВЕЛИКИМИ літерами еквівалентно крику та вважається брутальним;
- не повторюватись, не відходити від теми, не писати дуже часто;
- не писати підряд короткі повідомлення;
- вказувати заголовок, особливо в процесі комунікації в групі, чи у списку тем, які будуть прочитані багатьма учасниками комунікації [9].

Ураховуючи зазначене вище, відмітимо, що знання вимог та використання правил комунікації в мережі Інтернет педагогами можуть суттєво вплинути на ефективність спілкування з усіма учасниками освітнього процесу. Крім того, в умовах дистанційного навчання обізнаність педагогів із правилами цифрового етикету (нетикету) стає запорукою позитивного спілкування та якісної організації онлайн-навчання.

Наступним важливим складником в організації дистанційного навчання є онлайн-мотивація здобувачів освіти. Необхідно зазначити, що важливими компонентами мотивації здобувачів освіти під час освітнього процесу є: досягнення успіху, позитивні емоції, значущість результатів, відчуття команди тощо.

Мотивація особистості є предметом дослідження для багатьох учених (С. Ільїн, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.), традиційно мотивацію розуміють як спонукання, які викликають активність суб'єкта і визначають його спрямованість.

Учені Л. Іваненко та І. Зуєв розглядаючи психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання, зауважують, що при організації такого процесу необхідно дотримуватися основних принципів ефективної взаємодії, а саме:

- ретельно організовувати дидактичний діалог, тобто імітувати діалог у навчальних матеріалах;
- організовувати персональну підтримку здобувачів освіти у період між заняттями: консультації, надання інформації, в якій вони можуть бути зацікавлені (про майбутні віртуальні події, про надходження нової інформації на сайті, створення навчальних спільнот тощо);
- розподіл інтерактивної діяльності в оптимальному співвідношенні з самостійною роботою здобувача освіти [8, с. 168].

Учені вказують на особливу роль міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу в організації дистанційного навчання. Також у дослідженні підкреслюється роль зворотного зв'язку в цьому процесі навчання, тому що саме у спілкуванні передається соціокультурний досвід від викладача до здобувача освіти [8, с. 167-168].

Отже, онлайн-мотивація здобувачів освіти є важливим складником когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій. Під час дистанційного навчання онлайн-мотивація включає використання педагогом додаткових засобів ІКТ для спонукання здобувачів освіти до навчання і виконання завдань, тим самим створюючи позитивні емоції і ситуації успіху. Цифровими інструментами такої мотивації можуть бути: завдання творчого характеру, гейміфікація занять, колективні завдання, створення атмосфери психологічного комфорту тощо.

Відомо, що під час організації дистанційного навчання навесні 2020 року в засобах масової інформації висвітлювалась інформація щодо порушень кібербезпеки учасників освітнього процесу під час онлайн-навчання (ненормативна лексика третіх осіб, насильство або «дорослий» контент в режимі онлайн, кібер-булінг, розголошення приватної інформації тощо).

У статті 1 Закону України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» поняття «кіберпростір» трактується як «середовище (віртуальний простір), яке надає можливості для здійснення комунікацій та/або реалізації суспільних відносин, утворене в результаті функціонування сумісних (з'єднаних) комунікаційних систем та забезпечення електронних комунікацій з використанням мережі Інтернет та/або інших глобальних мереж передачі даних». Також ця стаття Закону тлумачить поняття «кібербезпека» як «захисність життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства та держави під час використання кіберпростору...» [13].

За дослідженням Т. Савчук сьогодні відбувається зміщення цілей кіберзлочинності з технічних об'єктів на реальних людей, що спричинило появу поняття соціальної інженерії, яке розглядається як методи і технології отримання доступу до інформації, зокрема – маніпуляція людськими страхами, зацікавленістю або довірою [14].

Вчені В. Биков О. Буров і Н. Дементієвська звертають увагу на те, що питання кібербезпеки не складаються лише із технічних складових захисту інформаційних ресурсів, а мають охоплювати такі види захисту, як правові, технічні, інформаційні, організаційні та психологічні [7, с. 313].

Науковці зазначають, що основним способом захисту від методів і технологій соціальної інженерії є навчання суб'єктів освітнього процесу. Здобувачі освіти, педагоги і організатори навчання мають знати про небезпеку розкриття персональних даних та конфіденційної інформації, а також про способи запобігання витоку даних.

Вважаємо актуальними і погоджуємось із наведеними правилами протидії соціальної інженерії:

- призначені для користувача облікові дані є власністю освітнього закладу та не підлягають передачі третім особам;
- необхідно проводити вступні та регулярні навчання співробітників і здобувачів освіти, спрямовані на підвищення інформаційної безпеки;
- обов'язково має бути наявність регламентів безпеки;
- на комп'ютерах користувачів завжди має бути актуальне антивірусне програмне забезпечення;
- у корпоративній мережі закладу освіти або об'єднання закладів необхідно використовувати системи виявлення та запобігання атак;
- потрібно максимально обмежити права користувача в системі;
- необхідно бути пильним щодо джерела, яке запитує конфіденційні дані;
- ніколи не слід відкривати вміст додатків або переходити за посиланням, не вивчивши всіх деталей;
- критичне ставлення до отриманих повідомлень [7, с. 323-324].

Таким чином, вищенаведене обґрунтовує важливість наявності знань і розвитку навичок з кібербезпеки як складника когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій. Вважаємо, що під час дистанційного навчання педагог має використовувати безпечні програмні застосунки, встановлювати безпечні налаштування для платформ дистанційного навчання, знати про загрозу розповсюдження особистих даних користувачів, а також враховувати дотримання академічної доброчесності і повагу до інтелектуальної власності в кіберпросторі всіма учасниками освітнього процесу.

Отже, в епоху онлайн-технологій неможливо почуватися захищеним у цифровому просторі. Тож, формування готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій під час фахової освіти має включати набуття спеціальних навичок з безпечного і відповідального використання Інтернету, що сприятиме дотриманню правил кібербезпеки всіма учасниками освітнього процесу під час дистанційного навчання.

У межах викладеного, розуміємо когнітивний компонент готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій як певну сукупність знань про етику віртуальної комунікації, інструменти онлайн-мотивації та заходи кібербезпеки, а також комплекс умінь і навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, під час фахової підготовки майбутніх педагогів слід упроваджувати формування готовності до використання цифрових технологій, що сприятиме ефективній організації дистанційного навчання та підвищенню якості його професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дослідженні окреслено значення використання цифрових технологій в організації дистанційного навчання. Уточнено поняття готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій у мовах дистанційного навчання. Новизною дослідження стало виокремлення та означення складників когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій, а саме: цифрова етика (нетикет), онлайн-мотивація здобувачів освіти і кібербезпека.

Подальші дослідження вбачаємо в організації цілеспрямованої роботи із становлення визначених складників когнітивного компоненту готовності майбутніх педагогів до використання цифрових технологій під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Використана література:

1. Buchholz B. A., DeHart J., Moorman G. Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2020. vol. 64, no. 1, pp. 11–17. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>.
2. Digital Competence Framework for Educators. URL: Available: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (accessed on: 11.06.2020).
3. Carrillo C., Flores M. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. 2020. vol. 43, no. 4, P. 466–487. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>.
4. Eaton S. The Impact of COVID-19 on Academic Integrity. URL: <https://tinyurl.com/rq2vzwm> (accessed on: 19.05.2020).
5. Stommel J. Critical digital pedagogy: a definition. *Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology*. 2020. URL: <https://hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/> (accessed on: 19.05.2021).
6. Беляков К. І., Онопрієнко С. Г., Шопіна І. М. Інформаційна культура в Україні: правовий вимір : монографія. Київ : КВІЦ, 2018. 169 с.
7. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Дементієвська Н. П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. т. 70. № 2. С. 313–331. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2876/>
8. Іваненко Л. О., Зуєв І. О. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання. *Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19 трав. 2016). Харків, 2016. С. 166–170.
9. Мартинюк О. М. Нетикет як чинник впливу на мовленнєву поведінку комунікантів у Інтернет-мережі (на матеріалі сучасної італійської мови). *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2010. № 24, с. 87–94.
10. Одайник С., Використання хмарних технологій в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 103–107.
11. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%A6%D0%A0%D0%A6%D0%A9A.pdf
12. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>
13. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 р. № 2163-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#top>
14. Савчук Т., Соціальна інженерія: як шахраї використовують людську психологію в інтернеті. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/socialna-inzhenerija-shaxrajstvo/29460139.html>.
15. Спірін О. М., Колос К. Р. Технологія організації масового дистанційного навчання учнів в умовах карантину на базі платформи Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 79 (5). С. 29–58. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4090>.

References:

1. Buchholz B. A., DeHart J., Moorman G. (2020) Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. vol. 64, no. 1, pp. 11–17. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>. [in English]
2. Digital Competence Framework for Educators (2019). URL: Available: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (accessed on: 11.06.2020). [in English]
3. Carrillo C., Flores M. (2020) COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. vol. 43, no. 4, P. 466–487. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>. [in English]
4. Eaton S. (2020) The Impact of COVID-19 on Academic Integrity. URL: <https://tinyurl.com/rq2vzwm> (accessed on: 19.05.2020). [in English]
5. Stommel J. (2020) Critical digital pedagogy: a definition. *Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology*. URL: <https://hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/> (accessed on: 19.05.2021). [in English]
6. Beliakov K. I., Onopriienko S. H., Shopina I. M. (2018) Informatsiina kultura v Ukraini: pravovyi vymir [Information culture in Ukraine: legal dimension]: *monograph*, Kyiv, CPIC. 169 s. [in Ukrainian]

7. Bykov V., Burov O., Dementievska N. (2019) Kiberbezpeka v tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi [Cyber security in a digital learning environment]. *Information technologies and learning tools*. T. 70, №. 2, S. 313–331. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2876> [in Ukrainian]
8. Ivanenko L. O., Zuiiev I. O. (2016) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti dystantsiinoho navchannia. Dystantsiine navchannia – start iz sohodennia v maibutnie :materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf [Psychological and pedagogical features of distance learning, materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conference Distance learning – a start from the present to the future] 19.05.2016 Kharkiv. S. 166-170. [in Ukrainian]
9. Martyniuk O. M. (2010) Netyket yak chynnyk vplyvu na movlennievu povedinku komunikantiv u Internet-merezhi (na materialii suchasnoi italiiskoi movy) [Netiquette as a factor influencing the speech behaviour of communicators on the Internet (on the material of modern Italian)]. *Semantic problems of a word, sentence and text*, №. 24, S. 87–94. [in Ukrainian]
10. Odainyk S. (2016) Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii v upravlinni zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [The use of cloud technologies in secondary schools management], *New pedagogical thought*. №. 4 (88). S. 103–107. [in Ukrainian]
11. Opys ramky tsyfrovoi kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy (2021) [Description of digital competence framework for the citizens of Ukraine]. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsiyfrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf. [in Ukrainian] 08.09.2021).
12. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145–VIII [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145–VIII]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]
13. Pro osnovni zasady zabezpechennia kiberbezpeky Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 05.10.2017 r. № 2163–VIII [On the basic principles of cybersecurity in Ukraine : Law of Ukraine of 05.10.2017 № 2163–VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#top19> [in Ukrainian]
14. Savchuk T. (2018) Sotsialna inzheneriia: yak shakhray vykorystovuiut liudsku psykholohiiu v interneti [Social engineering: how scammers use human psychology on the Internet]. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/socialna-inzhenerija-shakhrastvo/29460139.html>. (in Ukrainian)
15. Spirin O. M. Kolos K. R. (2020). Tekhnolohiia orhanizatsii masovoho dystantsiinoho navchannia uchniv v umovakh karantynu na bazi platformy Moodle [Technology for organization of distance learning for students in quarantine conditions on the basis of the moodle platform]. *Information technologies and learning tools*. № 79 (5), pp. 29–58. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4090> [in Ukrainian]

Vizniuk V. V., Buzdugan O. A. Cognitive component of future teachers' readiness for the use of digital technologies in distance learning

The problem of the formation of the cognitive component of future teachers' readiness for the use of digital technologies in distance learning has been considered in the article. It is noted that the rapid transition to distance learning in modern conditions in general and during the COVID-19 pandemic, in particular, has significantly exacerbated the problem of organizing this process. Modern scientific developments aimed at studying the use of digital technologies in education by teachers are analyzed. The components of a teacher's digital competence have been considered. The authors presented the definition of the concept of "future teachers' readiness for the use of digital technologies" and its meaning for future teachers. The necessity of obtaining special knowledge and skills in teachers' professional activities for the use of digital tools in the conditions of distance learning has been considered. It is proposed to single out the parts of the cognitive component of future teachers' readiness for the use of digital technologies in distance learning, namely: digital ethics (netiquette), online motivation and cybersecurity. A significant part of the cognitive component of the readiness under study is digital etiquette (netiquette), that is, knowledge of the criteria and use of the rules of digital communication that contribute to effective communication with students, parents and colleagues, as well as a clear organization of educational process during distance learning. Online motivation of students as a part of the cognitive component of readiness for the use of digital technologies involves the use of additional digital technology tools to encourage students to learn, creating positive emotions and situations of success. In addition, it is noted that the professional process of future teachers' training in the formation of the cognitive component of the readiness under study should include the acquisition of skills of resistance to cyber threats. To organize distance learning, a teacher must use digital tools responsibly and safely. Thus, the formation of the cognitive component of future teachers' readiness for the use of digital technologies will contribute to high-quality organization of distance learning and the effectiveness of communication between participants in the educational process.

Key words: cognitive component, readiness for the use of digital technologies, distance learning, digital competences of a teacher, online communication, digital etiquette; online motivation; cybersecurity.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.11>

Воронова С. В.

ПАРТНЕРСТВО ЯК СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано дослідження науковців, у центрі уваги яких партнерство розглядається у ракурсі консультування батьків з різних питань виховання і, зокрема з булінгу та насильства, взаємодії та співпраці школи, сім'ї та громадськості, формування у педагогів компетентностей щодо роботи з батьками, формування педагогічної культури батьків, психології партнерської взаємодії, соціального партнерства в освіті, досвіду зарубіжних країн.

Наведено тлумачення поняття партнерство, що визначається як ініціатива закладу освіти до організації ефективного співробітництва з різними соціальними інституціями в навчанні, вихованні та соціалізації здобувачів освіти. Визначено та розкрито складові партнерства та його роль у внутрішній системі забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Такими складовими є партнерство у межах закладу освіти, із засновником, з місцевою громадою. Доведено, що партнерство закладу освіти ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, громадського самоврядування та державно-громадського управління. Підкреслено, що в межах закладу освіти партнерство будується на співпраці всіх учасників освітнього процесу: керівництва, педагогів, здобувачів освіти та батьків. Зазначено, що засновник грає одну з провідних ролей у партнерстві із закладом освіти у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти. З'ясовано, що в умовах децентралізації місцеві громади набувають нових прав і партнерство з ними надає закладу освіти нові можливості для розвитку. Доведено, що комунікація є важливою складовою партнерських стосунків всіх учасників освітнього процесу і ґрунтується на повазі до іншої людини, відкритості, конструктивності та неформальності. Окреслено перспективні шляхи впровадження партнерства в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: партнерство, педагогіка партнерства, громадське самоврядування, внутрішня система забезпечення якості освіти.

Модернізація української освіти передбачає побудову в кожному закладі освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Ефективність процесу створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти залежить від багатьох чинників, раціонального використання ресурсів, заходів, що спрямовані на організацію ефективного управління, взаємодії учасників освітнього процесу та створеної сприятливої атмосфери для партнерства.

Аналіз наукових досліджень доводить, що проблемі партнерства приділяється певна увага. Науковці розглядають партнерство в освіті з різних ракурсів: принципи та сутність даного поняття (І. Білецька, О. Коберник (2018), Т. Кравчинська (2017), В. Лагодюк (2017), А. Донець, М. Рафальська, І. Сабор, Х. Чушак (2017)); консультування батьків з різноманітних питань виховання і, зокрема з булінгу та насильства (О. Агаркова, Л. Кумпан (2006), Л. Русанова (2019)); напрямки взаємодії та співпраці школи, сім'ї та громадськості (Г. Єфремова (2018), А. Коломис (2018), Н. Шварц (2019)); формування у педагогів компетентностей щодо роботи з батьками (С. Воронова (2015), Н. Шварц (2019)); формування педагогічної культури батьків (А. Безрукова (2016), О. Матвієнко (2015)); психологія партнерської взаємодії (О. Коханова (2011)), соціальне партнерство в освіті (В. Кремень (2011), В. Даниленко, І. Стариков (2006), Л. Сушенцева (2015)) [2; 4; 7; 12]. Досвід зарубіжних країн вивчали Н. Авшенюк, Н. Креденець (2019), Л. Пуховська (2015). Вони наголошували на партнерстві як механізмі функціонування закладів освіти, як засобі оновлення якості підготовки в сучасній професійній освіті [1].

Питання педагогіки партнерства розглядаються в Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» [9; 10]. М. Бобровським, С. Горбачовим, О. Заплотинською, О. Ліннік партнерство розглядається в рамках побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО [3]. Проте, наукових розвідок щодо ролі партнерства в розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО здійснено не достатньо.

Метою статті є теоретичне дослідження проблеми партнерства як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти та визначення перспективних шляхів його впровадження в ЗЗСО.

Одним із напрямків реформи освіти в Україні є побудова внутрішньої системи забезпечення її якості. Підтвердженням необхідності розвитку цього напрямку є прийнята ще у 2015 році Резолюція Генеральної Асамблеї ООН, яка визначила сімнадцять глобальних цілей у сфері сталого розвитку серед яких на четвертому місці стоїть якісна освіта [5]. Основними завданнями окреслено такі, як, наприклад, здобуття безкоштовної, рівноправної, якісної початкової та середньої освіти; рівний доступ до професійної, технічної та вищої освіти; збільшення кількості людей, які володіють професійно-технічними навичками; ліквідація гендерної нерівності у сфері освіти та забезпечення рівного доступу до освіти людей з інвалідністю; збільшення кількості кваліфікованих педагогів шляхом міжнародного співробітництва [5].

Нормативно розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти закріплена в Законах України (визначено складові, перелік процедур, інструментів, відповідальних за процес забезпечення функціонування)

[9, ст. 41, 26, 67; 10, ст. 42, 38], наказах МОН України (порядок проведення інституційного аудиту, методичні рекомендації щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО) [8; 11] та документах Державної служби якості освіти України, наприклад, Абетці для директора, де запропоновано вимоги та критерії для здійснення оцінювання якості освітньої діяльності та управлінських процесів в ЗЗСО [3].

В межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО процеси партнерства присутні на всіх етапах її розбудови. Партнерство слід розглядати як ініціативу закладу освіти до організації ефективного співробітництва з різними соціальними інституціями в навчанні, вихованні та соціалізації здобувачів освіти. Також партнерство передбачає взаємодію через обмін досвідом, ідеями, почуттями, настроями; визначення спільних дій та шляхів їх досягнення; має суб'єкт-суб'єктні зв'язки та зворотний зв'язок [6].

Стосовно внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО партнерство можна розглядати у такому контексті (рис. 1).

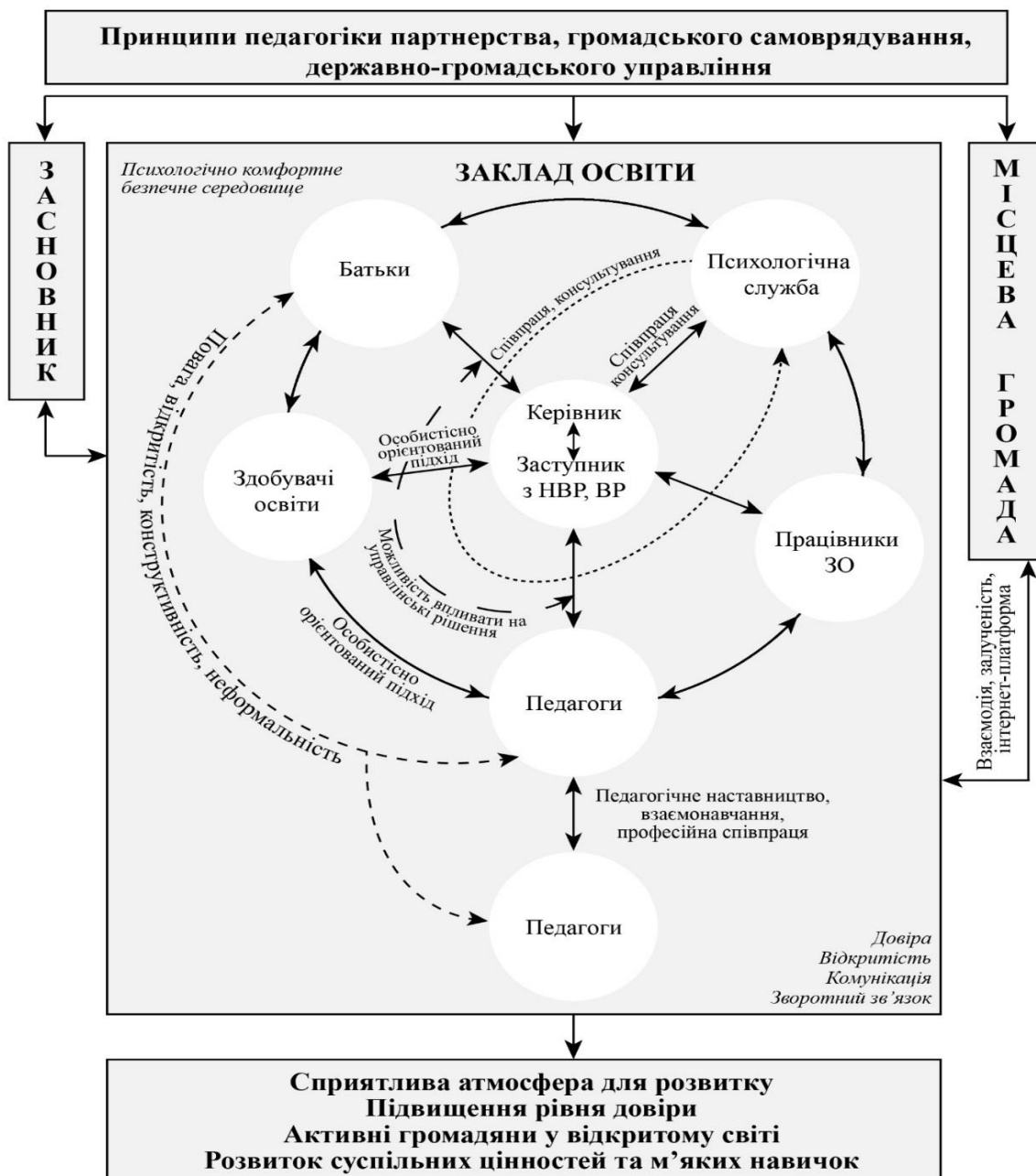


Рис. 1. Партнерство як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО

Партнерство закладу освіти ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, громадського самоврядування та державно-громадського управління. Впровадження принципів педагогіки партнерства в освітній процес дає можливість здобувачам освіти виступати рівноправними учасниками освітнього процесу; забезпечує розкриття потенціалу кожного здобувача освіти; збільшує рівень довіри між педагогом та здобувачем

освіти, що уможливило працювати максимально ефективно; здобувачі освіти стають активними громадянами з розвинутими суспільними цінностями та м'якими навичками.

Діяльність громадського самоврядування (загальні збори трудового колективу, батьківські ради, учнівське самоврядування) в закладі освіти визначена Законами України [9, ст. 28; 10, ст. 27, 28, 29, 30]. Представники громадського самоврядування можуть впливати на певні аспекти функціонування закладу освіти. Вони залучаються до розробки статуту закладу освіти, правил поведінки учасників освітнього процесу та внутрішнього розпорядку, річного плану роботи, положення про академічну доброчесність. Дотримання принципів громадського самоврядування та державно-громадського управління дозволяє закладу освіти побудувати ефективну модель партнерства в рамках внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Під час побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти партнерство розглядається між закладом освіти, засновником та місцевою громадою. В межах закладу освіти партнерство будується на співпраці всіх учасників освітнього процесу: керівництва, педагогів, здобувачів освіти та батьків. У партнерстві керівника, педагогів і здобувачів освіти важливим є особистісно орієнтований підхід до навчання, який спрямовано на особистість здобувача освіти, формування у нього стійкого інтересу до навчання та розвитку, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов навчання, взаємодія, діалог та неупереджене ставлення. Формування партнерських стосунків на основі особистісно орієнтованого підходу здійснюється через застосування певного алгоритму дій: обговорення даного питання на засіданні педагогічної ради, вивчення вже існуючого досвіду в закладі освіти з даного питання, вивчення успішних практик, впровадження особистісно орієнтованого підходу у роботу зі здобувачами освіти, аналіз отриманих результатів через рефлексію діяльності та обмін думками.

Партнерство між керівником, педагогами та батьками ґрунтується на повазі, відкритості, конструктивності та неформальності у стосунках. Відкритість передбачає наявність повної актуальної, перевіреної та постійно оновлюваної інформації про стан справ у закладі освіти, які є проблеми і як вони вирішуються. У статті 30 Закону України «Про освіту» чітко визначено перелік інформації, яка має бути оприлюднена в обов'язковому порядку на сайті закладу освіти.

Партнерство між педагогами закладу освіти передбачає практику педагогічного наставництва, взаємонавчання та професійну співпрацю. Сьогодні педагогічне наставництво в закладі освіти змінює свій формат. Якщо раніше наставником виступав досвідчений працівник над молодим педагогом, то зараз наставником може бути педагог, який є більш обізнаний і компетентний у відповідній сфері педагогічної роботи. Наставництво будується на неформальних зв'язках між педагогічними працівниками. Воно є невід'ємною частиною педагогічної інтернатури, визначеної Законом України «Про повну загальну середню освіту». Педагогічна інтернатура використовується «для адаптації педагогічного працівника протягом першого року роботи через супровід та підтримку у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника), різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури). Організовується інтернатура відповідно до наказу керівника закладу освіти» [10, ст. 23].

Взаємонавчання передбачає різні форми, у тому числі і спостереження за навчальним заняттям, що проводять колеги-педагоги. Процес взаємовідвідування поєднується із проведенням інтегрованих бінарних уроків, що підвищує педагогічну майстерність педагогів та розвиває пізнавальну активність здобувачів освіти. Рефлексія відвіданих занять проводиться, наприклад, в межах методичних комісій педагогів.

Професійна співпраця відбувається завдяки командній роботі. Командна робота здійснюється через спільне планування, реалізацію освітніх проєктів, роботу над розв'язанням відповідної науково-педагогічної проблеми, взаємовідвідування навчальних занять, дослідно-експериментальну роботу, поширення педагогічного досвіду. Налагоджуванню командної роботи педагогів в закладі освіти сприяє опитування педагогів щодо виявлення потреб в комунікації, наявних проблем чи перешкод; проведення тренінгів з командоутворення; проблемні або творчі групи з реалізації проєктної, дослідно-експериментальної роботи, планування освітньої діяльності; використання спільного блогу для обміну досвідом та думками з актуальних питань освіти.

Психологічна служба сприяє створенню в закладі освіти психологічно комфортного середовища. Психологічний клімат безпосередньо впливає на якість діяльності здобувачів освіти та педагогів. Психологічна служба співпрацює та надає консультативні послуги педагогам, здобувачам освіти, батькам (з питань адаптації, особистісного розвитку, психологічної підтримки, запобігання та протидії булінгу, мобінгу), проводить профілактичну роботу, допомагає керівнику створити атмосферу довіри в закладі освіти. Слід зазначити, що довіра між учасниками освітнього процесу створює сприятливі умови для конструктивного вирішення можливих конфліктів, а керівник стає більш відкритим для спілкування з учасниками освітнього процесу та з іншими зацікавленими особами.

Партнерство забезпечує можливість педагогам, здобувачам освіти, батькам впливати на управлінські рішення. Слід зазначити, що процес впливу відбувається через особисте спілкування (особисте, заплановане, спонтанне, конструктивне) керівника з учасниками освітнього процесу, вивчення їхньої думки. Партнерство керівник-заступник: думка заступника має певний вплив на керівника у процесі ухвалення ним управлінських рішень, оскільки саме заступникам делеговано права та відповідальність у вирішенні питань діяльності закладу освіти. Партнерство керівник-педагоги: педагоги безпосередньо реалізують управлінські рішення керівництва, проте їхні думки та пропозиції, які вони висловлюють на зборах трудового колективу,

засіданнях педагогічної ради, нарадах, семінарах, неформальних обговореннях також впливають на їхню результативність. Партнерство педагог-здобувач освіти: думки та пропозиції здобувачів освіти, що можуть вплинути на управлінські рішення дізнаються під час опитування, бесід, зустрічей з учнівським самоврядуванням. Партнерство керівник-педагог-батьки: вплив на управлінські рішення здійснюється через обговорення питань на батьківських зборах та радах, особистих зустрічах з керівником закладу освіти, педагогами.

Засновник грає одну з провідних ролей у партнерстві із закладом освіти у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти, оскільки він призначає на посаду керівника закладу освіти (за результатами конкурсу), бере участь в стратегічному та операційному управлінні (затверджує стратегію розвитку закладу та забезпечує її фінансування), кадровій політиці (затверджує кошторис закладу, у тому числі на підвищення кваліфікації та контролює його виконання), забезпеченні умов для навчання, розвитку здобувачів освіти, а також умов праці (утримання та розвиток закладу освіти відповідно до виконання вимог державних стандартів, забезпечення створення умов для реалізації прав осіб з ООП). Своєю чергою керівник закладу освіти надає засновнику об'єктивну та актуальну інформацію щодо потреб установи.

Важливим напрямком діяльності закладу освіти є постійна і конструктивна взаємодія з партнерами на території місцевої громади – мистецькими закладами освіти, спортивними школами, інклюзивними ресурсними центрами, закладами дошкільної освіти, громадськими організаціями. Заклад освіти може активно долучатися до участі у різноманітних суспільно значущих заходах поза межами закладу: фестивалях, екскурсіях, відвідуванні установ культури. Ці процеси набувають іншого значення саме зараз, коли відбуваються стрімкі зміни, викликані децентралізацією. Місцеві громади отримали нові права і суттєві кошти, які можливо спрямувати на вирішення проблем, важливих для саме цієї місцевості, зокрема – освітніх. Наприклад, однією із форм партнерства виступає залученість закладу освіти до проектів партисипативного бюджету (бюджету участі, громадського бюджету). Така залученість має певний алгоритм дій для закладів освіти: місцева влада виділяє бюджетні кошти, оголошує конкурс проектів та його умови; заклад освіти готує проект та реєструє його на порталі громадського бюджету; місцева влада розглядає проект щодо дотримання вимог та ухвалює рішення про його допуск до голосування; громадяни, які мешкають на території громади голосують за проекти, які вважають важливими; проекти, що набрали найбільшу кількість голосів отримують гроші на реалізацію з бюджету, а після реалізації звітують за використані кошти. Практика участі закладів освіти у громадському бюджеті з кожним роком розширюється, оскільки й керівники, і громада розуміють користь від такого партнерства.

У партнерських стосунках всіх учасників освітнього процесу важливою є комунікація, яка ґрунтується на повазі до іншої людини, відкритості, конструктивності та неформальності. Певної вагомості у таких стосунках набуває створений закладом освіти інформаційний простір через роботу інтернет-платформи, де розміщено освітні ресурси, відбувається комунікація між учасниками освітнього процесу, громадою.

Комунікація між педагогами та батьками враховує налагоджування психологічного контакту через доброзичливе ставлення до дитини (розуміння, симпатія, бачення позитивних рис), запрошення батьків до співпраці (доброзичливість, відкритість у спілкуванні), визнання батьків партнерами у співпраці заради дитини (важливість ролі батьківства у вихованні та розвитку дітей). Формами комунікації виступають спілкування (оффлайн – бесіди, батьківські збори, тренінги, круглі столи, дискусії, майстер-класи), спілкування за допомогою електронних засобів (онлайн – вебінари, тренінги, наради, інтернет-платформи). Отже, постійний і регулярний процес комунікації робить батьків більш свідомими у залученні до освітнього процесу, впливає на навчальний поступ дитини, індивідуальну освітню траєкторію, адаптацію до освітнього процесу, надає актуальну інформацію про критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Слід звернути увагу також на зворотний зв'язок між учасниками-партнерами, який забезпечує якісне впровадження закладом освіти стратегії розвитку, постійний прогрес здобувачів освіти в опануванні ключовими компетентностями, покращення якості викладання, врахування думки кожного учасника з того чи іншого питання задля прийняття виважених управлінських рішень.

Враховуючи вище наведене, перспективними шляхами впровадження партнерства в ЗЗСО можна визначити проектування моделі партнерської взаємодії, яка включає такі елементи:

1. Визначення поточного стану та цільових установок (в якому стані знаходяться партнерські зв'язки в межах закладу освіти, із засновником та громадою). Використовуються діагностичні методи: спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, дискусія, робота фокус-груп.

2. Вибір стратегії розвитку партнерських зв'язків. Використовуються методи: мозковий штурм (для визначення та ранжування можливих стратегій), SWOT-аналіз (для визначення слабких та сильних сторін, можливостей і потенційних загроз обраних стратегій). Також визначаються мета, завдання, очікувані результати та розробляється план дій.

3. Планування. Під час планування відбувається створення ініціативної групи, синхронізація дій та об'єднання зусиль з усіма потенційними партнерами. Проводяться консультації щодо співпраці.

4. Організація діяльності. Відбувається безпосереднє впровадження ефективних форм і методів партнерства.

5. Моніторинг, оцінювання та корекція. Відбувається діагностування та аналіз результатів (моніторинг) партнерської взаємодії, дослідження її ефективності, встановлення зворотного зв'язку з усіма учасниками

партнерства щодо успішності проведених заходів, здійснення корегуючих дій та внесення змін у партнерські зв'язки.

Висновки. Партнерство застосовується на всіх етапах реалізації освітніх та управлінських процесів в закладі освіти, а отже є складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Воно сприяє розвитку демократичних цінностей та громадянських компетентностей всіх учасників. Завдяки партнерству керівництво закладу освіти завжди відкрите до діалогу, постійно сприймає та враховує пропозиції, сприяє створенню комфортного психологічного клімату та атмосфери довіри між учасниками освітнього процесу. Партнерські взаємини між педагогами дозволяють ефективно співпрацювати, ділитися знаннями та досвідом і тим самим покращувати якість викладання. Органи громадського самоврядування діють активно та ефективно, допомагають керівництву розв'язувати проблеми закладу освіти та приймати раціональні управлінські рішення. Партнерство сприяє постійній комунікації між учасниками освітнього процесу та іншими партнерами, що забезпечує можливість отримувати постійний зворотний зв'язок.

Подальші наукові пошуки можуть бути пов'язані з розробленням спільних тренінгів для засновника, закладів освіти, представників місцевої громади щодо налагодження партнерської взаємодії.

Використана література:

1. Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині: монографія / за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Львів : «Растр-7», 2019. 252 с.
2. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія Педагогічні науки.* 2018. Вип. 171. С. 34-39.
3. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
4. Воронова С. В. Робота з батьками: теорія та практика : навч.-метод. посіб. Одеса : Астропринт, 2015. 220 с.
5. Генеральна Асамблея ООН. Резолюція 70/1 «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року» від 25.09.2015 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU15167>
6. Коханова О. Психологія партнерської взаємодії в освіті: навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. 104 с.
7. Матвієнко О. В. Формування педагогічної культури батьків у процесі педагогічної взаємодії сім'ї та школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2015. № 19 (2). С. 6-15.
8. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: наказ МОН України від 30 листопада 2020 р. № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
10. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 лютого 2020 р. № 464-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
11. Про порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: наказ МОН України від 09 січня 2019 р. № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>
12. Сушенцова Л. Л. До проблеми соціального партнерства в системі трудового, профільного та професійного навчання. *Людознавчі студії. Педагогіка.* 2015. № 29. С. 271-276.

References:

1. Avsheniuk N. M., Kredets N. Ya. (2019) Profesiina osvita u vymirakh sotsialnoho partnerstva v Avstrii i Nimechchyni [Vocational education in the dimensions of social partnership in Austria and Germany] : monohrafiia / za zah. red. N. M. Avsheniuk. Lviv : «Rastr-7». 252 s. [in Ukrainian]
2. Biletska I. O., Kobernyk O. M. Pedahohika partnerstva ta yii rializatsiia v tvorchii spadshchyni V. Sukhomlynskoho [Pedagogy of partnership and its realization in the creative heritage of V. Sukhomlinsky]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Serii Pedahohichni nauky.* 2018. Vyp. 171. S. 34-39. [in Ukrainian]
3. Bobrovskiy M. V., Horbachov S. I., Zaplotynska O. O., Linnik O. O. (2021) Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity [Recommendations for building an internal system of quality assurance in general secondary education institution]. 2-he vyd., pererob. i dop. Kyiv, Derzhavna sluzhba yakosti osvity. 350 s. [in Ukrainian]
4. Voronova S. V. (2015) Robota z batkamy: teoriia ta praktyka [Working with parents: theory and practice] : navch.-metod. posib. Odesa : Astroprynt. 220 s. [in Ukrainian]
5. Heneralna Asambleia OON. Rezoliutsiia 70/1 «Peretvorennia nashoho svitu: Poriadok denniy v oblasti staloho rozvytku na period do 2030 roku» [UN General Assembly. Resolution 70/1 "Transformation of our world: The agenda in the field of sustainable development for the period up to 2030"] vid 25.09.2015 r. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU15167>
6. Kokhanova O. (2011) Psykholohiia partnerskoi vzaiemodii v osviti [Psychology of partnership in education] : navch.-metod. posib. Kyiv : Vyd-vo PP Shcherbatykh O. V. 104 s. [in Ukrainian]
7. Matviienko O. V. (2015) Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv u protsesi pedahohichnoi vzaiemodii simi ta shkoly [Formation of parents' pedagogical culture in the process of pedagogical interaction of family and school]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi.* № 19 (2). S. 6-15. [in Ukrainian]
8. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [On approval of Methodical recommendations on the formation of the internal system of quality assurance of education in general secondary education institutions] : nakaz MON Ukrainy vid 30 lystopada 2020 r. № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.

- 9 Pro osvitu [On education] : Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- 10 Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On complete general secondary education] : Zakon Ukrainy vid 16 liutoho 2020 r. № 464-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- 11 Pro poriadok provedennia instyutsiinoho audytu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [On the procedure for conducting an institutional audit of general secondary education institutions] : nakaz MON Ukrainy vid 09 sichnia 2019 r. № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>
- 12 Sushentsova L. L. (2015) Do problemy sotsialnogo partnerstva v systemi trudovoho, profilnogo ta profesiinogo navchannia [To the problem of social partnership in the system of labor, profile and professional training]. Liudynoznavchi studii. Pedahohika. № 29. S. 271-276. [in Ukrainian]

Voronova S. V. Partnership as a component of the internal system of quality assurance at the institution of general secondary education

The article analyzes the research of scientists, the focus of which is the partnership. Partnership is considered in the perspective of advising parents on various issues of education and, in particular, on bullying and violence, interaction and cooperation between school, family and community, formation of teachers' competencies in working with parents, formation of parents' pedagogical culture, psychology of partnership, social partnership in education, experience of foreign countries.

The interpretation of the concept of partnership is given. It is defined as the initiative of an educational institution to organize effective cooperation with various social institutions in education, upbringing and socialization of students. The components of the partnership and its role in the internal system of quality assurance of education at the institution of general secondary education have been identified and disclosed. Such components are partnership within the educational institution, with the founder, with the local community. It is proved that the partnership of an educational institution is based on the principles of pedagogy of partnership, public self-government and public administration. It is emphasized that within the educational institution the partnership is based on the cooperation of all participants in the educational process: managers, teachers, students and parents. It is noted that the founder plays a leading role in partnership with the educational institution in building an internal system of quality assurance of education. It was found that in the conditions of decentralization, local communities acquire new rights and partnership with them provides the educational institution with new opportunities for development. It is proved that communication is an important component of partnership of all participants in the educational process and is based on respect for others, openness, constructiveness and informality. Promising ways to implement a partnership in a general secondary education institution are outlined.

Key words: partnership, pedagogy of partnership, public self-government, internal system of quality assurance of education.

УДК 37.091.2:004-057.87

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.12>

Гевко І. В., Макаренко Л. Л., Сенківська Л. І., Шпильовий Ю. В.

**МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Висвітлюються питання щодо якісної підготовки студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій. Розглянуто роль цифрових освітніх ресурсів у підготовці кваліфікованих фахівців та проблеми, пов'язані з поширенням в Україні сучасних цифрових освітніх ресурсів. У статті доведено, що застосування сучасних технічних засобів дає можливість ефективно використовувати та миттєво отримувати інформаційний ресурс завдяки світовому інформаційному простору, що значно поліпшує процес навчання. Окрім того, цифрові технології допомагають у реалізації науково-дослідної роботи та зорієнтовують студентів на професійну практичну діяльність.

Аналіз професійної освіти в Україні та європейських країнах свідчить про те, що цифрові освітні технології є провідною складовою базової підготовки майбутніх фахівців. Розвиток цифрових технологій у сучасному світі спричинив перегляд традиційних підходів до визначення перспективних форм організації освітнього процесу. Наголошується, що формування цифрових навичок стає однією з найважливіших умов для розвитку цифрового ринку будь-якої країни, оскільки прямо або опосередковано пов'язаний з усіма сферами функціонування суспільства та економіки. Цифрові навички також вважаються вихідною рамковою умовою для розвитку всіх інших пріоритетів у сфері гармонізації цифрових ринків країн ЄС та Східного Партнерства. Зазначається, що застосування цифрових технологій у процесі викладання дисциплін професійно зорієнтованого циклу у ЗВО сприяє підвищенню розумової активності студентів та забезпечує ефективність освітнього процесу. Навіть найбільш пасивні студенти залучаються до активної діяльності з величезним бажанням, у них спостерігається розвиток навичок оригінального мислення, творчого підходу до вирішення проблем; зокрема процес розвитку особистості майбутнього фахівця підвищує рівень його професійної зрілості, тому для майбутнього вчителя, важливо усвідомити, що використання цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності – це одна зі складових його професіоналізму. Цифровізація освіти відкриває нові перспективи для будь-якої професійної сфери, оскільки дає можливість розширювати контекст діяльності, організувати міжна-

родну співпрацю, створювати віртуальні групи та спільноти, форуми та чати, забезпечувати доступ до матеріалів різних форматів тощо.

Ключові слова: цифрові технології, заклади вищої освіти, якість освіти, цифрові освітні ресурси, професійна діяльність.

Трансформаційні та євроінтеграційні процеси, які посідають важливе місце в динамічному розвитку суспільства, де на особливу увагу заслуговують процеси інформатизації та інтеграції різних сфер діяльності, зумовлюють актуальність застосування сучасних технічних засобів для інтенсифікації освітнього процесу. Окрім того, цифрові технології допомагають у реалізації науково-дослідної роботи та зорієнтовують здобувачів освіти на професійну практичну діяльність. Слід зауважити, що освітній процес із використанням цифрових технологій спонукає до самоосвітньої діяльності кожного студента, створює сприятливу комунікативну ситуацію та умови для розвитку творчих здібностей особистості. Застосування засобів цифрових технологій підвищує мотивацію та пізнавальну активність здобувачів освіти, покращує індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію процесу навчання, розширює та поглиблює міжпредметні зв'язки, сприяє систематизації та інтеграції знань дисциплін професійно зорієнтованого циклу з дисциплінами інформатичного циклу, спрощує організацію систематичного та достовірного контролю, надає можливість уникати суб'єктивізму в оцінюванні, розширює потенційні можливості цифрових технологій. Проблема полягає в ефективному застосуванні цифрових технологій, оскільки затребувані фахівці, які обізнані в галузі цифрових технологій і можуть ефективно використовувати їх в освітньому процесі.

Мета статті – аналіз та висвітлення основних переваг та проблем, які виникають під час використання засобів цифрових технологій в освітньому процесі, акцентне окреслення моделі підготовки фахівців в умовах інформатизації (цифровізації) суспільства.

Проблемами інноваційних підходів в освіті вчені опікуються щоденно. Не стала виключенням і проблема інформатизації освіти в сучасних наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, формування інформаційної культури фахівців різних галузей досліджували І. Гевко, Л. Вінарик, М. Жалдак, Н. Морзе, Л. Макаренко, Ю. Рамський, Л. Шевчук, А. Ясінський та ін.; визначення функцій засобів інформаційних технологій в освітньому процесі розглядали Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, Ю. Жук, А. Єршов, В. Монахов, І. Смирнова, Ю. Шпильовий, С. Яшанов та ін.; видозміни в діяльності та особливості спілкування “педагог – здобувач освіти” із використанням засобів інформаційних технологій вивчали А. Брушлінський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров та ін. Але доводиться констатувати, що аналіз наукових джерел свідчить про недостатню кількість цілісних системних досліджень щодо підготовки педагогічних кадрів до роботи в сучасному інформаційному просторі із застосуванням цифрових технологій.

Цифровий освітній ресурс – інформаційний освітній ресурс, що зберігається і передається у цифровій формі.

Розвиток цифрових навичок стає однією із найважливіших умов для розвитку цифрового ринку будь-якої держави, оскільки безпосередньо або опосередковано пов'язаний з усіма сферами функціонування суспільства та економіки. Цифрові навички також вважаються вихідною рамковою умовою для розвитку всіх інших пріоритетів у сфері гармонізації цифрових ринків країн ЄС та Східного Партнерства, визначених під час засідання “Цифрова спільнота” (2016 р., Брюссель) на рівні міністрів.

Останніми роками в Україні інтенсивно досліджують питання впровадження в освітній процес цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) такими науковцями, як-от: В. Биков, І. Гевко, Р. Гуревич, Ю. Горошко, В. Дровозюк, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, М. Кадемія, Л. Макаренко, Н. Морзе, Т. Олійник, О. Полат, Ю. Рамський, Т. Чепрасова, Ю. Шпильовий та ін. [1-6].

Деякі дослідники виокремлюють роль ЦОР у практичному здійсненні педагогами теоретичних побудов у освітньому процесі [9], де визначають їх як апаратно-програмні засоби, що базуються на використанні цифрових засобів, які забезпечують зберігання і обробку освітньої інформації; інтерактивна взаємодія студента з викладачем або педагогічним програмним засобом, а також тестування знань студента [1]. У такому підході показана різноспрямованість ЦОР: з одного боку, безпосередньо на освітній процес, з другого – на здобувача освіти. Виявлення дидактичного потенціалу інформаційних технологій вимагає уважного розгляду поняття “інформаційні технології освіти” (далі – ІТО) як форми теоретичного осмислення безпосередньо явища, що займає цілком значне місце в освітній практиці.

Виділяють умовно два підходи до тлумачення цього поняття [2]. Розглянемо особливості застосування та впровадження в освітній процес цифрових технологій у закладах вищої освіти.

Аналіз сучасних поглядів на цифровізацію освіти як на процес з оптимальним використанням сучасних цифрових технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей освітнього процесу, дає змогу стверджувати, що й нині зберігається актуальність концепції цифровізації освіти, розроблена ще наприкінці 1980-х років ХХ століття групою вчених під керівництвом А. Єршова, яка передбачала такі обов'язкові складові, як формування комп'ютерної грамотності людини в процесі загальноосвітньої підготовки, навчання професійному використанню засобів інформаційних технологій, розвиток змісту і методів навчання на основі комп'ютерних технологій тощо.

Заклади вищої освіти зацікавлені в якісній підготовці випускників, у створенні інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує вирішення освітніх, науково-дослідницьких та інших завдань на рівні сучасних

вимог, у здійсненні системного впровадження цифрових технологій поряд з традиційними засобами викладання, що сприяє зміні самого способу подачі матеріалу.

Зростання ролі застосування засобів інформаційних технологій як засобу формування інформаційної компетентності студентів педагогічного ЗВО призводить до необхідності розгляду понять “інформаційні технології”, “інформаційні технології освіти”, нині все більше вживається “цифрові технології”. Найбільш загальним у цій низці є поняття “цифрові технології” (далі – ЦТ).

Існує безліч підходів до застосування засобів цифрових технологій в освіті. Зокрема автори, які досліджують проблеми застосування засобів інформаційних технологій в освітньому процесі (В. Ареф'єв, М. Жалдак, М. Махмутов та ін.), виокремлюють технічну складову ІТ, оскільки вважають, що в їхній основі провідне місце належить технічним засобам [1]. При цьому ІТ розглядаються ними як сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширює і розвиває їхні можливості щодо управління технічними процесами [2; 5]; науковці які розглядають ІТО як дидактичний процес, організований з використанням нових методів і засобів навчання, що дає можливість цілеспрямовано створювати, передавати, зберігати і відображати інформаційні дані з найменшими витратами і відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності студентів. В іншому підході увага акцентується на створенні певного технічного середовища навчання, де ключове місце займають ІТ, тобто ІТО визначається як сукупність організаційних форм, педагогічних технологій і технологій управління освітнім процесом, що ґрунтується на використанні сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних систем, що забезпечує досягнення прийнятого освітнього стандарту більшістю студентів [8], тобто представляє перший підхід. Існує інший підхід, коли ІТО визначаються як педагогічні технології, що використовують спеціальні програмні та технічні засоби для роботи з інформацією, ІТО розуміють як додаток ІТ для створення нових можливостей передачі навчальних знань, сприйняття знань, а також оцінювання якості навчання [2]. У представлених визначеннях ІТО виступають як частина загального процесу інформатизації освітнього процесу, що містить матеріально-технічну базу, програмне забезпечення педагогічного призначення, як напрямок у сучасній дидактиці, пов'язаний із застосуванням технічних засобів навчання в освітньому процесі, з вдосконаленням його структури ефективності.

Розглянемо детальніше ретроспективу розвитку засобів інформаційних технологій.

Інформаційні технології (ІТ), що застосовуються з початку 1990-х років, називають новими. Прикметник “нові” в цьому випадку підкреслює їхній новаторський характер, тобто принципово відрізняється від попереднього напрямку технічного розвитку. Відмінність полягає в тому, що нові ІТ базуються на комп'ютерних і телекомунікаційних засобах, що включають в себе комп'ютери всіх класів, системи мультимедіа, інформаційно-пошукові системи, експертні навчальні системи, програмні засоби навчального призначення та їхнє впровадження є новаторським актом у тому сенсі, що змінюється зміст різних видів діяльності в медицині, управлінні, освіті, фінансах, системах електронних засобів масової інформації та ін.

Складовою частиною ЦОР є комп'ютерні технології (далі – КТ), під якими розуміють технології, що забезпечують збір, обробку, зберігання та передачу інформації за допомогою електронних обчислювальних машин. Основу сучасних комп'ютерних технологій, на думку деяких науковців, становлять три технологічних досягнення: можливість зберігання інформації на машинних носіях, розвиток засобів зв'язку та автоматизація обробки інформації за допомогою комп'ютерної техніки. На практиці КТ застосовуються у програмно-технічних комплексах, що складаються з персональних комп'ютерів або робочих станцій з необхідним набором периферійних пристроїв, включених у локальні і глобальні мережі і оснащених необхідним програмним забезпеченням. Використання названих елементів збільшує ступінь автоматизації як наукових досліджень, так і навчальних процесів, що є основою їхнього вдосконалення [7]. Практика застосування комп'ютерів ініціює появу нового покоління КТ, які, насамперед, дають можливість підвищити якість навчання, створити нові засоби виховного впливу, ефективно взаємодіяти з обчислювальною технікою, розвинути інформаційну компетентність педагогів і студентів.

Впровадження КТ у сферу освіти можна розглядати як початок революційного перетворення традиційних методів і технологій навчання зокрема, і всієї галузі освіти загалом. Важливу роль на цьому етапі відіграють засоби інформаційно-комунікаційних технологій, а саме: телефонні засоби зв'язку, телебачення, які в основному застосовуються при управлінні процесом навчання в системах дистанційного навчання. КТ у навчанні спрямовані на досягнення цілей інформатизації освіти на основі застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, психофізіологічних та ергономічних засобів і методів [6].

Прикладом успішної реалізації КТ в сучасних освітніх закладах стало впровадження у школах і ЗВО мережі Інтернет з її практично необмеженими можливостями збору і зберігання інформації, передачі кожному користувачеві. Інтернет швидко знайшов застосування в науці, зв'язку, засобах масової інформації, в рекламі, і звичайно ж, в освіті. Інтернет-ресурси активно використовуються вчителями, викладачами, здобувачами освіти, за допомогою яких викладають і вивчають не тільки дисципліни природничо-математичного та інформатичного циклів, а й гуманітарного. Перші кроки щодо впровадження інтернет-технологій в систему освіти показали величезні можливості для інтенсифікації освітнього процесу. Однак вони ж виявили і труднощі, які потрібно подолати для їхнього повсюдного застосування в освітніх установах.

По-перше, це велика вартість організації навчання порівняно з традиційними технологіями, що пов'язано з необхідністю використання великої кількості технічних і програмних засобів; по-друге, це підготовка додаткових електронних організаційно-методичних і навчальних посібників [4].

Сучасний етап застосування інтернет-ресурсів в освітній галузі характеризується накопиченням досвіду, пошуком шляхів підвищення якості навчання. Водночас у системі освіти частково всі можливості КТ не використовуються. Прикладом може слугувати до сих пір наявна практика застосування комп'ютера тільки як інструменту для набору і друку текстів. Наразі педагоги та здобувачі освіти мають високий рівень інформаційної культури, необхідний для ефективного застосування засобів цифрових технологій. Ситуація ускладнюється і тим, що ІТ швидко оновлюються, тобто з'являються нові, більш ефективні та складні, основані на штучному інтелекті, віртуальній реальності, геоінформаційних системах, тому труднощі освоєння ЦТ в освіті виникають через відсутність не тільки методичної бази їхнього використання в цій сфері, а й чіткого уявлення про формування інформаційної культури здобувачів освіти, що змушує педагога на практиці орієнтуватися лише на особистий досвід і вміння емпірично шукати шляхи їхнього ефективного застосування. Слід зазначити, що процес ефективного використання засобів цифрових технологій у сфері освіти є однією з найважливіших сучасних проблем. Подолання наявної суперечності вбачається у розробці методичної системи, націленої на формування інформаційної компетентності здобувачів освіти за допомогою цифрових технологій. Отже, нові ІТ активно застосовуються в сучасній професійній освіті, це вже не є чимось надприродним. Адміністрація освітніх установ за допомогою засобів ЦТ контролює освітній процес, викладачі використовують їх при підготовці та проведенні занять, студенти – в освітній та самоосвітній діяльності тощо.

Зокрема вчені визначили ті переваги, які дає застосування ЦТ в освіті, що підвищують рівень ефективності навчання за рахунок наступних чинників:

- збільшення обсягу корисної інформації з накопиченням типових рішень і узагальненням досвіду наукових розробок;
- спрощення та прискорення процесів пошуку, обробки, зберігання, передачі та подання освітньої інформації;
- можливість аналізу великого обсягу навчальної інформації;
- забезпечення якості розв'язуваних задач;
- можливість реалізації завдань, які раніше не вирішувались; вибір тем і отримання результатів, що не можна досягти іншими засобами.

Використання ЦОР надає нові можливості для підвищення якості освіти. "Цифровий" освітній ресурс – продукт, який використовується в освітніх цілях, для застосування якого потрібен ПК. Використання ЦОР у сфері освіти дає можливість педагогам якісно змінити зміст, методи і організаційні форми навчання. Можна виділити наступні основні педагогічні цілі використання ЦОР:

- інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу;
- розвиток особистості студента, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах цифрового (інформаційного) суспільства [1].

Відповідно до цілей застосування та їхніх можливостей розрізняють такі види ЦОР, як: електронна бібліотека, електронна енциклопедія, мультимедіа підручники тощо. Крім того, можемо виділити види цифрових освітніх ресурсів, класифіковані за методами навчання, а також форми використання ЦОР на заняттях.

Найбільш зручними і популярними для виробництва ЦОР є інструментальні засоби Microsoft Office, а саме: текстовий процесор Microsoft Word, Microsoft Excel, графічний процесор Power Point. Активне використання ЦОР призводить до зміни у змісті освіти, технології навчання та відносин між учасниками освітнього процесу. Використання ЦОР урізноманітнює освітній процес: він стає більш насиченим і цікавішим. На сьогодні цифрові освітні ресурси розподіляються на набори ЦОР до підручників, планування, інноваційні навчальні матеріали, методичні рекомендації, інструменти навчальної діяльності, колекції, комплексні ресурси, інструменти організації освітнього процесу. Microsoft Office Word переважно орієнтований на роботу з текстом, а саме на: редагування тексту, створення таблиць, формул і багато іншого. За його допомогою можна створювати ЦОри, в яких міститься текстова інформація. Microsoft PowerPoint переважно орієнтований на роботу з мультимедіа інформацією: демонстрація картинок, тексту, звуковий супровід тощо.

Мультимедіа презентація – один з ефективних методів організації освітнього процесу, потужний педагогічний засіб, що виходить за рамки традиційної аудиторно-парної системи. У практичній діяльності охоче використовують цю програму, оскільки за допомогою PowerPoint можна створювати тести, ребуси, які в цій програмі набагато привабливіші й цікавіші.

На етапах повторення і закріплення матеріалу, застосовуються тести, які характеризуються високим ступенем інтерактивності, тобто вони забезпечують контроль рівня знань, допомагають пригадати теоретичний матеріал, правила. На заняттях використовуються ЦОР у поєднанні з традиційними методами навчання, які їх доповнюють [7].

Використання ЦОР в освітньому процесі дає можливість активізувати пізнавальні інтереси здобувачів освіти, контролювати діяльність кожного, значно пришвидшити темп роботи, вирішити відразу декілька завдань: вивчити новий матеріал, закріпити, виконуючи практичну роботу, що містить різні види вправ,

поглибити знання, провести контроль знань тощо. Застосування на заняттях матеріалів формату ЦОР дає можливість зробити навчання більш повноцінним, ефективним і якісним [9-10].

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що одним із перспективних напрямків в освітньому процесі ЗВО може стати комплексний підхід до використання ЦОР, що дають змогу інтенсифікувати освітній процес, оптимізувати його, підвищити інтерес до вивчення дисципліни. Перш за все, це пов'язано з виникненням інформаційно-освітніх середовищ навчання і віртуальних освітніх просторів, які будуються за системою "студент – посередник – викладач", де у ролі посередника виступають сучасні засоби ІТ. З'являються нові форми організації навчальної інформації, які характеризуються нелінійним структуруванням навчального матеріалу, що, насамперед, дає можливість вибирати здобувачам освіти індивідуальну траєкторію навчання. Отже, вивчення і аналіз навчально-методичної, науково-педагогічної та спеціальної літератури, присвяченої ролі ЦОР та КТ, формувально інформаційної культури студентів, показує, що освіта, як базисний соціальний інститут, який визначає більшою мірою перспективи розвитку держави, може нормально існувати і ефективно розвиватися, залишатися сучасною індустрією знань як провідною цінністю культури тільки за умови постійного оновлення ЦОР та ІТ – важливою складовою інформаційно-освітнього середовища кожного закладу освіти, їхнє системне й інтеграції впровадження у всі види і форми освітнього процесу. Цей факт вимагає науково-педагогічного осмислення нових можливостей засобів цифрових технологій в освітньому процесі, оскільки застосування засобів цифрових технологій сприяє не лише підвищенню розумової активності студентів, інтенсифікує освітній процес загалом, а й сприяє залученню здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, розвиває навички оригінального мислення та творчого підходу до майбутньої професійної діяльності.

Використана література:

1. Арешонков В. С. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (2). С. 1-6.
2. Биков В., Спирін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафе др и ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. (1), 2020. С. 7-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.С.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.С.27-36).
3. Гевко І. В. Використання сучасних інформаційних технологій – основа професійного зростання педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2018. № 151 (2). С. 10-14.
4. Гевко І. В., Гілттай Л. С. Застосування цифрових освітніх ресурсів при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 11. С. 94-98.
5. Дубас О. П. Інформаційний розвиток сучасної України у світовому контексті : монографія. Київ : Генеза, 2004. 208 с.
6. Макаренко Л. Л., Шпильовий Ю. В. Особливості застосування комп'ютерного моделювання при вивченні дисциплін інформативного циклу майбутніми педагогами професійного навчання *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Випуск 75. Том 1. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 125-131.
7. Перекрест М. І. Цифровізація української освіти. URL: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/14097/1/Perekrest_Tsyfrovizatsiia.pdf.
8. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797>.
9. Makarenko L., Slabko V., Kononenko A., Musorina M., Smyrnova I. Pedagogical aspects of ensuring the efficiency of education of applicants of higher education Institutions of Ukraine in the process of research of technical disciplines. *Journal of Critical Reviews*, 2020, 7(13), S. 116–118.
10. Digital BCG. The Digital FutureIsNow. URL: <https://www.bcg.com/digitalbcg/overview.aspx>.

References:

1. Areshonkov V. S. (2020) Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitization of higher education: challenges and answers]. *Visnyk NAPN Ukrainy*. № 2 (2). S. 1-6. [in Ukrainian]
2. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Suchasni zavdannia tsyfrovoyi transformatsii osvity. *Visnyk Kafe dr yu NESKO [Modern tasks of digital transformation of education]* «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia». (1), 2020. С. 7-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.С.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.С.27-36). [in Ukrainian]
3. Hevko I. V. (2018) Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii – osnova profesiinoho zrostannia pedahoha [The use of modern information technology – the basis of professional growth of teachers]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*. № 151 (2). S. 10-14. [in Ukrainian]
4. Hevko I. V., Hiltai L. S. (2020) Zastosuvannia tsyfrovyykh osvitnikh resursiv pry pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv kompiuternykh tekhnolohii [The use of digital educational resources in the training of future specialists in computer technology] *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky. Vyp. 11. S. 94-98*. [in Ukrainian]
5. Dubas O. P. Informatsiinyi rozvytok suchasnoi Ukrainy u svitovomu konteksti [Information development of modern Ukraine in the world context]: monohrafiia. Kyiv : Heneza, 2004. 208 s. [in Ukrainian]
6. Makarenko L. L., Shpylovyi Yu. V. (2020) Osoblyvosti zastosuvannia kompiuternoho modeliuвання pry vyvchenni dystsyplin informatyvnoho tsykladu maibutnimy pedahohamy profesiinoho navchannia [Features of computer modeling in the study of informative cycle disciplines by future teachers of vocational training] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 75. Tom 1. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka»*, S. 125-131. [in Ukrainian]

7. Perekrest M. I. Tsyfrovizatsiia ukrainiskoi osvity. [Digitization of Ukrainian education] URL: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/14097/1/Perekrest_Tsyfrovizatsiia.pdf. [in Ukrainian]
8. Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokiv [Draft Concept of Education Development of Ukraine for the period 2015-2025 URL : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797>. [in Ukrainian]
9. Makarenko L., Slabko V., Kononenko A., Musorina M., Smyrnova I. (2020) Pedagogical aspects of ensuring the efficiency of education of applicants of higher education Institutions of Ukraine in the process of research of technical disciplines. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), S. 116–118.
10. Digital BCG. The Digital FutureIsNow. URL: <https://www.bcg.com/digitalbcg/overview.aspx>.

Hevko I. V., Makarenko L. L., Senkivska L. I., Shpylovyi Yu. V. Professional training mechanisms for educators of digital technologies

The following article covers issues of quality training of students of higher education institutions by means of digital technologies. The role of digital educational resources in the training of qualified specialists and the problems associated with the spread of modern digital educational resources in Ukraine are considered. The article proves that the use of modern technical means allows effectively using and instantly receiving information resources through the global information space, which significantly improves the learning process. In addition, digital technologies help in the implementation of research work and guide students to professional practice.

Analysis of vocational education in Ukraine and European countries shows that digital educational technologies are a leading component of basic training for future professionals. The development of digital technologies in the modern world has led to a revision of traditional approaches to determining promising forms of organization of the educational process. It is emphasized that the formation of digital skills is becoming one of the most important conditions for the development of the digital market of any country, as it is directly or indirectly related to all spheres of society and economy. Digital skills are also considered as a starting point for the development of all other priorities in the field of harmonization of digital markets in the EU and the Eastern Partnership. It is noted that the use of digital technologies in the teaching of professionally oriented disciplines in the IHE helps to increase the mental activity of students and ensures the effectiveness of the educational process.

Even the most passive students are involved in active activities with great desire, they have the development of skills of original thinking, creative approach to solving problems; in particular, the process of personal development of the future specialist increases the level of his professional maturity, so for the future teacher, it is important to realize that the use of digital educational resources in professional activities – is one of the components of his professionalism. The digitalization of education opens new perspectives for any professional field, as it provides an opportunity to expand the context of activities, organize international cooperation, create virtual groups and communities, forums and chats, provide access to materials of various formats and more.

Key words: digital technologies, higher education institutions, quality

УДК 37.013.21

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.13>

Гриньова М. В.

ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЛІДЕРСТВО» В СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ ЛІДЕРОЛОГІЇ

Статтю присвячено дослідженню різних підходів до тлумачення лідерства в контексті існуючої на сучасному етапі розвитку лідерології проблеми виведення одного смислового формулювання цього феномену. Наголошено на активній інтеграції лідерства у різні сфери людської життєдіяльності і його виняткову роль у процесі поступу суспільства загалом та різних його підсистем зокрема. Обґрунтовано необхідність визначення більш чітких кордонів лідерства та потребу глибшого аналізу центральних і другорядних його аспектів у зв'язку з акцентуацією освіти щодо виховання лідерів з урахуванням сучасного розуміння феномену лідерства. З'ясовано, що на визначення поняття «лідерство», яке характеризується багатоаспектністю своїх проявів, впливає вибір генетичних та методологічних підходів до трактування його сутності, а також галузь науки, через призму якої воно вивчається. Розглядаючи досліджуваний нами конструкт через призму індивідуального лідерства, узагальнено різні погляди закордонних та українських науковців на смислове формулювання поняття «лідерство». На основі аналізу наукових джерел зроблено висновки про пряму чи опосередковану прослідковуваність поняття «діяльність» у різних трактуваннях поняття «лідерство». Запропоновано тлумачення лідерства як складного явища, що визначає різні динамічні та статичні рольові аспекти діяльності лідера, її внутрішні та зовнішні чинники у різних суспільних контекстах. За результатами наукового дослідження розроблено структурну модель індивідуального лідерства та уточнено тлумачення таких його елементів, як суб'єкт, об'єкт, контекст та середовище. Окреслено актуальність подальшого дослідження партисипації як характеристики розподільного лідерства в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми розуміння взаємодії лідера та послідовників.

Ключові слова: діяльність, контекст лідерства, лідер, лідерологія, лідерство, монолідерство, партисипація, послідовники, розподільне лідерство, середовище лідерства, суб'єкт та об'єкт лідерства

Лідерство як соціальний феномен привертало до себе увагу ще з прадавніх часів, його складна й суперечлива природа знаходилася у центрі уваги науковців і практиків впродовж віків та досліджувалася з різних

позицій. В результаті багатовікової пильної уваги вчених до феномену лідерства виокремилася нова синергетична галузь науки – «лідерологія» (від лат. «лідер» – провідний, перший, той хто веде за собою; «логос» – вчення, наука), багатовекторність якої обумовила стрімкий розвиток з середини ХХ століття різних теорій, концепцій, моделей, типів, видів та стилів лідерства, що триває й донині.

На основі аналізу наукових джерел слід зазначити, що сучасні дослідники, намагаючись осмислити лідерство в історичному контексті, мають єдність думки у тому, що його роль є визначальною в історичній динаміці суспільства. Так, М. Пірен стверджує, що «уся писана і неписана історія людства завжди розглядалась як наслідок людської діяльності під суттєвим впливом видатних особистостей – лідерів» [1, с. 8], і зазначає, що нині лідерологія має такі тенденції як формування гуманістичного спрямування у суспільній взаємодії широкого плану, виявлення гуманістичної поведінки лідера та усунення застарілих тенденцій в організації різних напрямків життєдіяльності людини [1, с. 14].

Зауважимо, що в реаліях сьогодення, які характеризуються глобалізацією, інноваційністю трансформацій, динамічністю змін та відповідно існуванням низки викликів на шляху розвитку суспільства, велике значення приділяється саме лідерству, яке покликане стимулювати мобілізацію зусиль різних суспільних підсистем для подолання кризових явищ у сфері безпеки, економіки, освіти, медицини, культури, екології та інших галузей суспільної діяльності. Наприклад, К. Шваб, засновник Всесвітнього економічного форуму, акцентуючи увагу на комплексності та стрімкості Четвертої промислової революції, стверджує про потребу у новому типі лідерства, що «уповноважує всіх громадян та організації на інновації, інвестиції та більшу ефективність в контексті взаємної підзвітності та співпраці» [2, с. 16].

Відтак, питання «лідерства» знаходиться у центрі пильної уваги закордонних й українських науковців, які усвідомлюють потребу у лідерах задля розвитку демократичного суспільства, ефективного функціонування організацій та соціальних структур, а, отже, для успішної особистісної самореалізації людини у різних сферах її життєдіяльності.

За такої умови у відповідь на запит суспільства та на основі напрацювань лідерології, останніми роками в Україні активно відбувається процес акцентуації усіх форм та рівнів освіти щодо виховання лідерів. Тож питання пошуку нових ефективних підходів та засобів виховання особистості-лідера з урахуванням сучасного розуміння феномену лідерства, зокрема у роботі з дітьми та молоддю як найбільш сенситивними віковими категоріями, набуває особливої актуальності для наукової та освітянської спільноти.

В українському контексті потреба в лідерстві на особистісному, професійному та системному рівнях знайшла своє висвітлення у низці сучасних дисертаційних праць та фахових статей у галузі економіки, менеджменту, педагогіки, політології, психології, соціології, філософії тощо. Так, теоретичні й практичні аспекти лідерства досліджено в науковому доробку Д. Алфімова, Д. Бирик, О. Бортнікової, О. Василькової, Д. Волківської, В. Карманенка, О. Корякін, О. Косенчук, Ю. Кращенко, С. Кузнецової, С. Махновського, В. Мороза, С. Нестулі, Д. Павлюк, Н. Погорілої, Л. Приходченко, М. Риженко, А. Семенова, В. Синього, Р. Сопівника, Л. Трофименко, О. Хмизової, Л. Цимбал, Д. Шихненка, О. Юзькової, В. Ягоднікової та ін.

Разом з чималими здобутками лідерології у вивченні поняття «лідерство», і до теперішнього часу не існує однозначного трактування сутності цього феномену, що дає підстави для постійної актуалізації міждисциплінарного наукового дискурсу.

Мета статті – на основі аналізу сучасного дискурсу лідерології уточнити смислове формулювання поняття «лідерство».

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття розвиток розуміння феномену лідерства відбувався одночасно із стрімким та інтеграційним розвитком різних галузей науки, що відобразилося у зміні парадигми поглядів на цей феномен і формуванні нових генетичних підходів до його трактування [3, с. 75-76], та стрімким розвитком різних видів суспільної діяльності, що відобразилося у констатуванні його різних типів, видів та стилів. Зважаючи на те, що лідерство стало міждисциплінарною проблемою, активного розвитку набули численні методологічні підходи до його дослідження, серед яких на основі наукових джерел можна виокремити філософський, генетичний, соціологічний, політичний, психологічний, управлінський, компетентнісний, соціальний, системний, міждисциплінарний, аксіологічний, гендерний, культуральний, акмеологічний та ін.

У зв'язку з існуванням різних підходів до трактування поняття «лідерство», його типів, видів, стилів, можемо стверджувати, що виведення одного смислового формулювання цього явища є вкрай складним завданням, вирішення якого залишилося відкритим для сьогодення лідерології.

Генетичний та міждисциплінарний аналіз поняття «лідерство» дає підстави розглянути досліджуваний нами конструкт через призму індивідуального лідерства, відповідно до якого «суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість», при чому «прояв може здійснюватися як безпосередньо стосовно себе (саморозвиток особистості), так і відносно інших особистостей» [4, с. 14]. На нашу думку, саме цей тип лідерства визначає ключові аспекти прояву цього явища на різних рівнях взаємодії людей, об'єднаних спільною діяльністю в межах певного суспільного контексту, тобто є первинним по відношенню до інших типів лідерства.

Результати досліджень українськими вченими різних наукових позицій, серед яких на особливу увагу заслуговують наукові розвідки Д. Волківської [5], С. Нестулі [6], О. Полисаєва [7] та ін., підтверджують багатоманітність інтерпретацій лідерства та одночасно певну одногранність кожного з них у розкритті природи цього феномену. Наприклад, за В. Міляєвою, лідерство одночасно може розглядатися у статичному та

динамічному аспектах, а саме як «провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене наявністю відповідних якостей, які спричиняють якісну та ефективну діяльність» [8, с. 5], або ж як «процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність чи діяльність інших на основі особистих якостей» [8, с. 5].

Узагальнюючи сучасний науковий дискурс лідерлогії, ми доходимо висновку про відсутність у науковців єдності розуміння феномену лідерства, що пов'язано із різноаспектністю його виявів. Так, лідерство розглядається, зокрема, як: взаємодія (І. Вемлер, О. Віханський, Р. Кеттел, Ф. Массарик, Д. Ольшанський, Р. Танненбаум), виклик (С. Нестуля), відносини (Н. Нішулін, А. Петрівська, С. Сокол), відношення (Р. Стогділл), влада (Ш. Блондель, Ж. Блондель), вміння (А. Занковський, С. Кові), вплив (Е. Голландер, Дж. Джуліан, С. Доннел, Л. Карпенко, В. Кондратьєва, В. Кац, Г. Кунц, Л. Едінгер, А. Свеницький, Л. Сергєєва, М. Хромей), засіб (Н. Жеребова, О. Нежинська, О. Петровський), здатність (М. Альберт, П. Друкер, Р. Ділтс, А. Менегетті, М. Мескон, А. Первітська, Н. Руда, В. Стрижко, Ф. Хедоурі), механізм (В. Ольшанський), повноваження (О. Полисаєв), положення (Л. Даунтон), процес (В. Бондаренко, І. Волков, М. Гаврилюк, І. Гриценко, В. Грінфуд, Г. Гура, Х., Данфорд, М. Девані, Г. Ділігенський, Т. Джамгаров, А. Захаров, І. Зверєва, А. Іванова, О. Єрїцен, С. Керр, А. Книш, І. Ковальова, Ю. Кращенко, Г. Лактіонова, Н. Мараховська, Д. Мацумото, В. Паригін, М. Пірен, А. Петрівська, Ю. Платонов, О. Романовський, Л. Старікова, С. Степанов, Н. Тічі, Ф. Файлі, Дж. Хаус), результат (О. Скрипніков, Т. Шевченко), управління (С. Калашнікова), спрямування (Дж. Юкл), управлінський статус (Л. Дантон), феномен (М. Пірен), форма (О. Нежинська), функція (Р. Бейлз, Ф. Слетгер), характеристика (Г. Андреєва), цінність (Д. Волківська), чинник (Ю. Луньов, Л. Орбан-Лебрик), явище (А. Завадський, М. Логунова, М. Пірен), якість (Л. Уманський) [1, 5, 6, 7, 11 та ін.].

Слід також звернути увагу, що Р. Сторожев, порівнюючи традиційні та сучасні підходи до визначення феномену лідерства, звертає увагу на тому, що у традиційних підходах лідерство розглядалося у контексті обраності, місця в ієрархічній структурі влади, соціального статусу, психологічно-соціальних характеристик, а «сучасне розуміння лідерства трактує його як нову якість управління людськими ресурсами, в якій засадничими є знання та вміння оперативно реагувати на суспільні зміни, приймати відповідальні рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію» [9, с. 21]. Водночас вчений трактує лідерство як «взаємозв'язок, взаємодію та взаємовплив основних його елементів (лідер, послідовники, середовище, завдання)» [9, с. 22].

На основі аналізу різних сучасних теорій та концепцій лідерства С. Нестуля, О. Нестуля та Н. Кононец розглядають лідера як члена групи, «ключова роль якого полягає в цілеспрямованні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи у процесі вирішення групових завдань, за яким група визнає перевагу у статусі й надає право приймати рішення у значущих для неї ситуаціях» [6, с. 71], та пропонують такі узагальнені трактування лідерства як:

- один із процесів організації управління соціальною групою, який сприяє досягненню групових цілей;
- взаємовідносини між лідером і членами групи, що роблять вплив один на одного та спільно прагнуть до реальних змін і досягнення результатів, що відображають спільні цілі;
- реалізація організаційного керівництва, що реалізується топ-менеджментом (розроблення бачення, планування, прийняття рішень, мотивування, організацію, розвиток, наділення повноваженнями і спрямування діяльності людей на досягнення конкретних цілей);
- різновид влади, специфікою якої є спрямованість зверху вниз, а також те, що її носієм виступає не більшість, а одна людина або група осіб;
- створення мотивації та вплив на людей [6, с. 71].

Нам імпонує позиція Н. Якушко, котрий наголошує на тому, що ґрунтовне вивчення проблеми лідерства обумовлює необхідність визначення більш чітких кордонів цього поняття й потребує більш глибокого аналізу центральних і другорядних аспектів лідерства [10, с. 131].

У ході наукового пошуку, роблячи спробу визначити центральні аспекти лідерства, нашу особливу увагу привернуло таке поняття як «діяльність», через призму якого ми пропонуємо розглядати лідерство.

Так, звертаючись до «Енциклопедії освіти», діяльність трактуємо як «особливу форму активного ставлення людини до зовнішнього світу, яка виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети; її зміст – доцільні зміни і перетворення в собі і навколишній дійсності» [11, с. 251]. У довідковій літературі поняття «діяльність» тлумачиться як «застосування своєї праці до чого-небудь», або ж «вияв сили, енергії чого-небудь» [12], а поняття «дія» – як «вплив на кого-, що-небудь» [12]. Відомо, що найбільш узагальненою характеристикою діяльності, не залежно від її суб'єкта та об'єкта, є ефективність [11, с. 251].

За такої умови на основі опрацьованих наукових джерел, ми дійшли висновку, що поняття «діяльність» у тому чи іншому вигляді досліджується у різних тлумаченнях поняття «лідерство». Також зауважимо, що будь-яка діяльність тісно пов'язана з поняттями, через призму яких, як ми вже зазначали вище, трактується поняття лідерство.

Таким чином, вивчення й осмислення існуючих підходів до трактування поняття «лідерство» дає підстави розглядати лідерство як складне явище, що визначає різні динамічні та статичні рольові аспекти діяльності лідера, її внутрішні та зовнішні чинники у різних суспільних контекстах.

З огляду на те, що лідерство, як і кожна діяльність, характеризується наявністю суб'єкта та об'єкта, а також низки інших елементів, таких як потреба, мотив, мета, завдання, результат, середовище тощо, наше уявлення про індивідуальне лідерство ми узагальнили у вигляді структурної моделі на рисунку 1. Далі переходимо до уточнення ключових понять.

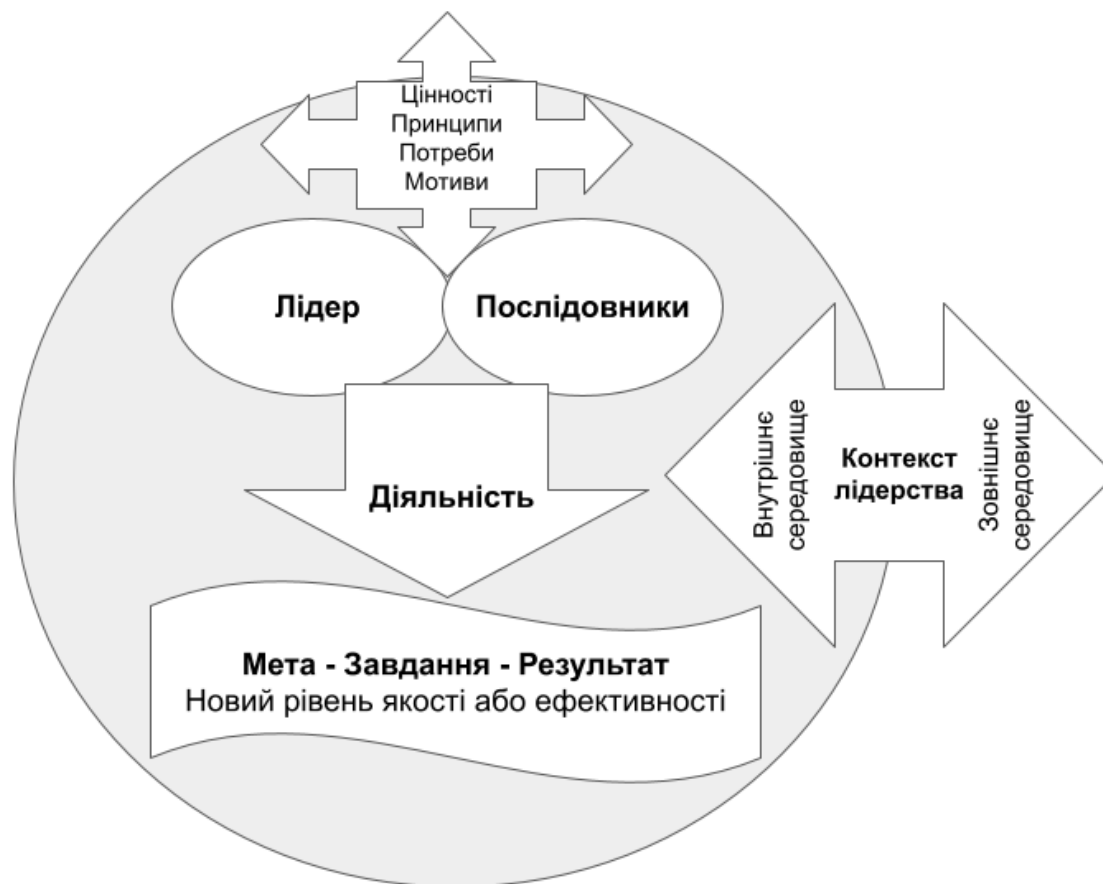


Рис. 1. Структурна модель індивідуального лідерства

Джерело: авторська розробка

Так, Р. Сторожев відмічає, що найбільша відмінність між різними трактуваннями поняття «лідерство» полягає у різному оцінюванні науковцями ефективності взаємодії між лідером та послідовниками [9, с. 22]. Традиційно в наукових студіях суб'єктом лідерства визначається лідер, а об'єктом – послідовники. Наприклад, такої думки дотримується Д. Волківська, котра вважає «лідерство груповою цінністю, сповідування якої є запорукою особистісного розвитку лідера та послідовників у процесі взаємодії задля досягнення спільної мети» [5, с. 26].

Водночас аналіз наукових джерел дає нам підстави стверджувати, що в контексті існування різних трактувань сутності лідерства і як наслідок різного розуміння того, хто такий лідер, все ж таки більшість сучасних концепцій і теорій лідерства відходять від моделі своєрідного «монолідерства» (суб'єкт-об'єктні відносини лідера та послідовників), а надають перевагу «розподільному лідерству» (суб'єкт-суб'єктні відносини лідера та послідовників), та розглядають партисипацію [13, с. 45] як одну із ключових його характеристик.

Варто відмітити, що на думку М. Пірен, «основне завдання лідера – мотивувати людей до активності, подолати в них пасивність та навчити їх самореалізовуватися в процесі власної життєтворчості в соціальних інститутах, сім'ї та власних роздумах» [1, с. 15]. Вчена зазначає, що таке розуміння лідерства приводить до появи нового відображення відносин лідера, а саме аміцитії (від лат. *amicitia* – дружба, симпатія). Остання передбачає взаємовідносини між лідером та послідовником, які ґрунтуються на синергії дружніх стосунків та взаємних ділових обов'язків на особистісному, груповому та суспільному рівнях [1, с. 13]. Так, П. Манц та М. Сімс стверджують, що «кращий лідер – це той, хто перетворює більшість людей, що йдуть за ним, на лідерів для самих себе» [1, с. 13].

Також нашу увагу привертає позиція О. Нежинської, котра робить акцент на особливій ролі лідерства у формуванні та розвитку «соціально значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави» [14, с. 17], та зазначає, що «майже всі концепції лідерства наголошують на важливості ефективної співпраці лідера з послідовниками, що свідчить про те, що лідерство як соціальний феномен організації

спільної діяльності та управління, соціальної активності є регулятором у системі міжособистісних відносин та може проявлятися лише в умовах соціальної групи» [14, с. 30].

Враховуючи вищезазначене і дотримуючись позиції про суб'єктність лідера та послідовників, пропонуємо наступні тлумачення понять, що визначають ключові аспекти індивідуального лідерства:

- *лідер* – суб'єкт лідерства, особистість з розвинутими лідерськими якостями та притаманною їй властивістю спрямовувати себе та інших на досягнення цілей;
- *послідовники* – спів суб'єкти лідерства, котрі визнають за лідером провідну роль;
- *об'єкт лідерства* – синергетична єдність мети, завдання та прогнозованого результату, що полягає у переході на новий рівень якості чи ефективності у певному суспільному контексті лідерства;
- *контекст лідерства* – сукупність статичних і динамічних внутрішніх та зовнішніх чинників, які визначають умови здійснення лідерства, його типи, види та стилі;
- *середовище лідерства* – формальне чи неформальне об'єднання людей певним суспільним контекстом (група, колектив, спільнота тощо).

Разом з тим слід відмітити, що серед існуючих внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на спосіб організації взаємодії між лідером та послідовниками (суб'єкт-об'єктний чи суб'єкт-суб'єктний), провідну роль відіграють потреби, цінності, принципи та мотиви, якими керуються лідер, послідовники та суспільні підсистеми, в яких вони взаємодіють, а також якості особистості, що формуються і розвиваються в результаті освіти та соціалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, на основі аналізу сучасного дискурсу лідерології можна стверджувати, що лідерство є міждисциплінарною проблемою, яка протягом століть розглядається з різних наукових позицій і характеризується значною розробленістю. Водночас наразі розуміння феномену лідерства набуває нових обрисів, що відображається в існуванні різноаспектних його трактувань.

На основі аналізу наукових джерел доходимо висновку, що ключовими чинниками, що впливають на визначення поняття «лідерство» є:

- генетичний підхід до трактування сутності феномену лідерства;
- методологічний підхід до трактування сутності феномену лідерства;
- галузь науки, через призму якої розглядається феномен лідерства.

Узагальнюючи дослідження різноаспектних виявів лідерства, підсумуємо, що незважаючи на значну розробку, найбільше уваги у науковому дискурсі приділяється вивченню індивідуального лідерства. Зокрема, це обумовлено існуючим запитом на виховання особистостей-лідерів, здатних взяти відповідальність за спрямування різних суспільних підсистем та суспільства загалом на інноваційні трансформації в умовах необхідності адаптації до різнопланових викликів мінливого сьогодення.

Здійснене нами студіювання наукового дискурсу лідерології та запропоноване трактування лідерства через призму поняття «діяльність» не вичерпує всієї глибини проблеми тлумачення цього феномену, проте слугує необхідною та достатньою вихідною настановою для організації наступного етапу нашого дослідження питання виховання у підлітків лідерських якостей засобами партисипативного проектування, а саме розгляду партисипації як ключової характеристики лідерства в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми розуміння взаємодії лідера та послідовників.

Використана література:

1. Пірен М. Лідерство : сутність та реалізація в українському суспільстві: навч. посібник. Київ : Університет «Україна», 2012. 232 с.
2. Феррацці К. Неформальне лідерство. Як надихати команду та досягати результатів / пер. з англ. Я.А. Лебеденко. Харків : КСД, 2022. 224 с.
3. Ягоднікова В., Гриньова М. Роль неформальної освіти у вихованні лідерських якостей підлітків. *Інноватика у вихованні*. 2021. Випуск 13. Том 2. С. 73–81.
4. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету : основи та інструменти: Навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
5. Волківська Д. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі : дисертація канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 455 с.
6. Нестуля С., Нестуля О., Кононец Н. Дидактика лідерства. Сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2021. 591 с.
7. Полісаєв О. Лідерство в контексті суспільних трансформацій: соціально-філософський аналіз : дисертація канд. філос. наук : 09.00.03. Переяслав-Хмельницький, 2018. 201 с.
8. Міляєва В. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2014. Випуск 1. 14 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33688678.pdf>
9. Сторожев Р. Стан дослідження проблеми лідерства у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Держави і регіони. Серія : державне управління*. 2017. № 3. С. 21–25.
10. Якушко Н. Теорія лідерства: генеза та сучасна інтерпретація. *Право та державне управління*. 2016. № 4. С. 130–135.
11. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
12. Словник української мови : Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua>.

13. Ягоднікова В., Гриньова М. Партиципативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків. *Молодь і ринок*. 2021. № 11-12. С. 44–49.
14. Нежинська О. Лідерство та керівництво: психологічний дискурс: монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 264 с.

References:

1. Piren, M. (2012). *Liderstvo: sutnist' ta realizatsiya v ukrayins'komu suspil'stvi [Leadership: essence and realization in Ukrainian society]*. Kyiv: Universytet "Ukrayina" [in Ukrainian].
2. Ferrazzi, K. (2022). *Neformal'ne liderstvo. Yak nadykhaty komandu ta dosyahaty rezul'tativ [Informal leadership. How to inspire a team and achieve results]*. (YA.A. Lebedenko, Trans). Kharkiv: KSD [in Ukrainian].
3. Yahodnikova, V., & Hrynova, M. (2021). Rol' neformal'noyi osvity u vykhovanni lider's'kykh yakostey pidlitkiv [The role of non-formal education in the formation of leadership qualities for adolescents]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 13 (2), 73-81 [in Ukrainian].
4. Kalashnikova, S. (2016). *Rozvytok lider's'koho potentsialu suchasnoho universytetu: osnovy ta instrumenty [Development of leadership potential of a modern university: basics and tools]*. Kyiv: DP "NVTs "Priorytety" [in Ukrainian].
5. Volkivs'ka, D. (2016). Rozvytok lider's'koho potentsialu student-s'koho aktyvu v universytet-s'komu seredovyshchi [Development of leadership potential of student assets in the university environment]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Nestulya, S., Nestulya, O., & Kononets, N. (2021). *Dydaktyka liderstva. Suchasni pohlyady na formuvannya lider's'koyi kompetentnosti здобувачів вищої освіти [Didactics of leadership. Modern views on the formation of leadership competence of higher education]*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
7. Polysayev, O. (2018) Liderstvo v konteksti suspil'nykh transformatsiy: sotsial'no-filosof's'kyy analiz [Leadership in the context of social transformations: socio-philosophical analysis]. *Candidate's thesis*. Pereyaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
8. Milyayeva, V. (2014). Rozvytok lider's'koho potentsialu v protsesi formuvannya upravlins'koyi kompetentnosti kerivnykiv navchal'nykh zakladiv [Development of leadership potential in the process of forming managerial competence of heads of educational institutions]. *Pedahohichni nauky – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical sciences*, 1, 14. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/33688678.pdf> [in Ukrainian].
9. Storozhev, R. (2017). Stan doslidzhennya problemy liderstva u vitchyznyaniy ta zarubizhniy literaturi [The state of research on the problem of leadership in domestic and foreign literature]. *Derzhavy i rehiony. Seriya: derzhavne upravlinnya – States and regions. Series: public administration*, 3, 21-25 [in Ukrainian].
10. Yakushko, N. (2016). Teoriyi liderstva: geneza ta suchasna interpretatsiya [Leadership theories: genesis and modern interpretation]. *Pravo ta derzhavne upravlinnya – Law and public administration*, 4, 130-135 [in Ukrainian].
11. Kremen, V. G. (Eds.). (2021). *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].
12. Slovyk ukrayins'koyi movy: Akademichnyy tлумачnyy slovyk (1970–1980) [Dictionary of the Ukrainian language: Academic Interpretive Dictionary (1970-1980)]. Retrieved from <http://sum.in.ua> [in Ukrainian].
13. Yahodnikova, V., & Hrynova, M. (2021). Partysypatyvnyy pidkhid do vykhovannya lider's'kykh yakostey pidlitkiv [The participative approach to upbringing of adolescents' leadership qualities]. *Molod' i rynek – Youth and the market*, 11-12, 44-49 [in Ukrainian].
14. Nezhyhyn's'ka, O. (2020). *Liderstvo ta kerivnytstvo: psykholohichnyy dyskurs [Leadership and leadership: psychological discourse]*. Kherson: OLDI-PLYUS [in Ukrainian].

Hrynova M. V. Interpretation of the concept of “leadership” in the modern discourse of leaderology

The article is devoted to the study of different approaches to the interpretation of leadership in the context of the existing problem of deriving one semantic formulation of this phenomenon at the present stage of development of leaderology. Emphasis is placed on the active integration of leadership in various spheres of human life and its unique role in the progress of society in general and its various subsystems in particular. The author justifies the necessity to define clearer boundaries of leadership and the need for a deeper analysis of its central and secondary aspects in connection with the emphasis on education in the upbringing of leaders, taking into account the modern understanding of the phenomenon of leadership. It was found that the definition of “leadership”, which is characterized by the multifaceted nature of its manifestations, is influenced by the choice of genetic and methodological approaches to the interpretation of its essence, as well as the field of science through which it is studied. Considering the construct we study through the prism of individual leadership, the different views of foreign and Ukrainian scholars on the semantic formulation of the concept of “leadership” are summarized. Based on the analysis of scientific sources, conclusions about the direct or indirect traceability of the concept of “activity” in different interpretations of the concept of “leadership” are made. The proposed interpretation of leadership is a complex phenomenon that determines the various dynamic and static role aspects of the leader's activity, its internal and external factors in different social contexts. Based on the results of the research, a structural model of individual leadership has been developed and the interpretation of such elements as subject, object, context and environment has been clarified. The relevance of further research on participation as a characteristic of distributive leadership in the context of the subject-subject paradigm of understanding the interaction of leader and followers is outlined.

Key words: activity, leadership context, leader, leadership, leaderology, mono leadership, participatory, followers, distributive leadership, leadership environment, subject and object of leadership

UDC 378 : 004] : 81'243 = 111

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.14>*Dobrovolska S. R., Panchyshyn S. B., Opyr M. B.*

MONITORING OF STUDENTS' PROGRESS UNDER DISTANCE LEARNING FOREIGN LANGUAGES: ADVANTAGES AND DRAWBACKS

Monitoring of students' progress in studying foreign languages under distance learning is characterized by some specificity. To compose tasks for the monitoring, teachers use computer-aided and information technologies, including Internet resources with the authentic and actual information. It arouses a great students' interest and motivates them to better learning a foreign language. Under distance learning, students are free to use all available resources that contributes to development of their skills of searching information, not just recollecting it, as well as reduces the students' psychological burden, on one hand. On the other hand, access to additional sources may be the reason of less substantial attitude to learning. Therefore, the tasks of monitoring the progress in studying a foreign language under distance learning should be developed for both assessment of knowledge and for interpretation and use of them, as well as should fuel development of the skills of comprehension and critical thinking. The article is devoted to analyzing the ways to improve the quality of monitoring of the students' progress in studying a foreign language under distance learning. The work gives characteristics of advantages and drawbacks of test control, requirements to the tests and their structure. While planning control of students' achievements one should consider whether it complies with the learning goals. In its turn, clearly set goals simplify the choice of monitoring methods. Along with testing, that is the most popular form of control of the acquired knowledge of a foreign language under distance learning, the authors of the research recommend some other methods to check students' progress. Unfortunately, each of the methods of monitoring, used under distance learning, has both positive and negative features. In fact, it is reasonable to use an optimal combination of them. Moreover, it is also important to consider professional focus, educational program, and level of language competence of the students of higher educational establishments while monitoring their progress in studying a foreign language under distance learning.

Key words: *distance learning; quality of the learning progress monitoring; foreign language; testing; informal, formative, summative and formal goal of knowledge assessment; methods of monitoring.*

(статтю подано мовою оригіналу)

These days, the world faces challenges motivating people to get competences in different fields by obtaining information from various sources. Definitely, the Internet is the broadest, the best available and the most complete resource. The world leading Universities, including the Open University of Great Britain, Oxford University, Cambridge University, Universities in the USA and other European countries, have confirmed efficiency of the Internet using by higher education students. The Internet is surely of particular importance for studying foreign languages, namely English. In conditions of rapid globalization, a foreign language teacher feels a permanent necessity to improve competences and skills of working with the Internet resources that positively influence quality of the learning process and development of foreign language competences by higher education students. The advantages of using such resources include geographical independence, stimulation of students' initiative, individual pedagogical approach.

Implementation of the principles of distance learning determines a high importance of such constituents as teacher's professional activities, management of students' learning process, and monitoring of their progress. It sets new challenges for the teacher to create a high quality digital content, complying with the goals and tasks of the course, effective application of the tools for monitoring and assessment of the results of students' learning activities. In practice, all those challenges are taken by teachers spontaneously, by the trial and error method, that does not provide the expected results.

In the last decade, different aspects of improving the quality of monitoring students' progress in studying a foreign language have attracted attention of many foreign and domestic scientists. In particular, test control at higher education establishments was studied by A.D. Zhunusakunova (2016) [3, p. 26-29], Yu.Yu. Kolesnikov (2009) [6], O.N. Maiorov (2001) [8]. Peculiarities of testing in English were outlined by S.A. Beiskhanova, N.O. Svich (2017), R.P. Milrud, I.R. Maksymova, O.V. Matviienko (2005), O.H. Molodykh-Nahaieva (2015), M.I. Miatlieva (2011) [9, p. 160-163], U.R. Saidmuratova (2019), O.D. Tsoi (2011). The analysis of the necessity of assessing the students' basic knowledge in a foreign language to improve effectiveness of the learning process, advantages and drawbacks of some "income" tests, and their general use is made in the works by S.K. Hural, T.O. Podianova (2018), Ya.O. Hlukhykh (2007), M.V. Zolotova (2014) [5, p. 63-66], O.V. Kulahina (2013), O.P. Ponomarenko, N.O. Barmina (2016), S.M. Tatarintseva, N.V. Konopliuk (2017). In spite of a broad and multi-aspect character of the researches, devoted to distance learning, little attention has been paid to such essential aspect as monitoring of students' progress in learning foreign languages under distance learning.

It is worth noting that monitoring of students' progress in studying a foreign language under distance learning has its specificity. To compose tasks for monitoring, teachers are provided with a wide range of opportunities by using computer-aided and information technologies like Internet resources supplying authentic and actual information,

e.g. sport, political news or news of culture, authentic materials (speeches of political leaders, abstracts of TV programs and films, videos, Wikipedia materials, e-libraries, etc.).

Specialists note that such relevant information arouses students' interest and contributes to better motivation to learning a foreign language [Ivladimirova].

Under distance learning, a foreign language teacher plans to achieve definite goals of students' knowledge assessment, particularly informal, formative, summative, and formal. The informal goal of assessment suggests checking home tasks, quizzes, non-standard tasks, classroom observations, etc. The formative goal of assessment means the students are able to identify the tasks or to be involved in the learning process. The formative goal is achieved by responsible teaching and helping students to evaluate their progress. The ultimate goal of assessment that is planned by a foreign language teacher is to evaluate the tasks performance, to make general assessment of learning outcomes, to scrupulously observe the group activities, and to prepare reports. The formal goal of assessment, set by a foreign language teacher, can be implemented in the form of a term paper, final tests, standard tasks, corresponding criteria and regulations.

Furthermore, under distance learning, students are free to use all available materials (dictionaries, textbook, online translators and other Internet resources) while performing the tasks. In such a way, the monitoring procedure becomes more authentic since we use all the resources in the real life conditions.

In the monitoring of learning progress, it is important to choose adequate *methods*, i.e. the ways of feedback from a teacher to a student to obtain information on efficiency of the learning process at different stages [3, p. 26]. According to the approved classification, *methods of monitoring* students' knowledge and skills are divided into oral, written, practical, methods of observation, program control and testing, which is currently primarily used referring to the concept of modernization and digitalization of the learning process at higher education establishments. According to O.M. Maiorova, testing is *an instrument* of pedagogical evaluation by applying a qualitatively balanced system of tasks, standardized procedure of taking them, clearly determined technology and analysis of results [8, p. 78].

In the integral system of learning, the main *functions* of tests are 1) *diagnostic*, focused on the maximum impartial, operative and complete monitoring of acquired knowledge; 2) *training*, focused on development of students' abilities to work independently, to motivate them to a systematic repetition of the mastered knowledge and acquisition of new information; 3) *educative*, related with students' behavior and performed through the consistent and periodical control; 4) *corrective*, that agrees the content, forms and methods of the learning process with the identified level of knowledge and skills; 5) *managerial*; 6) *developing* [9, p. 160].

Testing is definitely the most common method of monitoring under distance learning. Most instruments for monitoring students' learning progress, both on distance learning platforms (e.g. Moodle) and online services (Master-Test, LearningApps, Online Test Pad, ClassMarker, Classroom, Quizizz, Kahoot!, etc.), are made in the form of closed type tests. It is justified, because that type of tests provides a fast, impartial, valid and relevant assessment, primarily of language (vocabulary and grammar) and receptive linguistic skills (listening and reading). However, the effect of using only such type tests is estimated by specialists as negative, because they:

- make an excessive focus on mechanical memorization and reproduction of materials, but not complete understanding of the essence;
- create a false impression about the only available correct answer to each question or task;
- make students passive listeners, who just have to recognize correct answers, but not produce themselves;
- force teachers teach just the materials which are going to be tested (instead of teaching important aspects);
- reduce development of students' skills just to mastering the skills of making tests that significantly impoverishes the learning content [10].

Methods of monitoring students' progress under distance learning should mandatory support the students' wish to studying and prove comprehension for the permanent assessment by the teacher. The most common methods of online assessment are quizzes, fill-in-the-blank cloze activity, matching questions, forum posts, expert estimates and review, results of online interviewing/quiz, exit cards/minute papers, online modules.

One of the advantages of quizzes is that they are short and simple. Questions in digital quizzes can be easily randomized to make each quiz unique for each student.

Fill-in-the-blank cloze activity is a fast and short tool for checking students' answers.

Online modules or platforms of students' progress assessment (for example, ProProfs student assessment software) are powerful instruments for teachers to use different options to compose online tests or exams [12]. They provide convenient functions for a foreign language teacher to automate different methods of assessment, following the process of his/her students' learning, and to receive preliminary reports to find out gaps in their knowledge. The software makes assessment of students' knowledge and the grades can be sent to them wherever they are geographically located.

Exit cards are used to monitor the studied materials in the form of question-answer tasks, which students should make during the last 5 or 10 minutes of a class. Exit cards can be quickly checked because they include just few sentences, but they inform the foreign language teacher on the degree of students' success in mastering the material. Digital exit cards can be sent to the teacher by e-mail or by using the internal system of message exchange in the general system of learning.

In the works of modern scientists [7], monitoring is divided into corrective, which is used for maximum implementation of the training and educative functions, and reporting, which exercises the function of control.

Such vision of monitoring is based on the statement that monitoring procedures should not just report about the level of acquired knowledge and mastered skills by students (reporting monitoring), but also focus on implementation of the training and educative functions, i.e. along with tasks performing, students continue their learning and development. The mentioned requirements can be met under distance learning of foreign languages by applying business games and preparing projects.

The greatest advantage of using business games as a method of progress monitoring, but for grading the level of developed language and linguistic skills, is the opportunity of the fullest implementation of the principle of professional focus. That aspect of business games enables evaluating the developed professional competences of students, their mastered professional skills, the learned ability to use different methods and tools to solve set problems, to implement the heuristic (creative) approach to problem solving, developed professional thinking, culture of professional behavior and communication, etc. [4]. Drawbacks of that method are revealed in its low reliability and therefore, the time-consuming and scrupulous development of the assessing criteria, particularly global and analytical scales.

Another drawback of business games is that they need much time to be prepared, and require teacher's specific qualification and experience to get successful outcome from the application of them [11; 4].

Considering the shifted focus from classroom to individual activity of students under distance learning, a particular attention should be paid to monitoring those activities by using training projects. In the modern didactics, the method of projects is defined as "organization of the learning process, which secures acquisition of knowledge and skills while planning and making practical tasks, i.e. projects" [2]. Implementation of projects is one of the most effective methods of corrective monitoring, as it both reveals and assesses the level of students' learning progress, and stimulates formation of students' professional competences, activation of their comprehensive activity, intellectual development, provides the opportunity for students' creativity, i.e. exercising the functions of education, development and self-improvement.

Under distance learning, a foreign language teacher is not able to see the students' reaction, their faces, comments and emotions when they get and make tasks. The specific feature of online learning is that the teacher cannot clearly interpret the students' response. Students are creators of their personal experience. The key aspect is that the teacher receives students' remarks and can introduce some changes into the learning process. To achieve expected results, the teacher should keep in touch with the students and get regular feedback from them. Therefore, it is reasonable to add some questions to each task to check whether the students receive what they need and expect to. Among the examples of the feedback method, the researchers distinguish questionnaire, e-mail questions, message exchange, webinars, collection of data from platforms, stand-up or live sessions, etc. The teacher should have an actual vision of online learning and understand the ways of possible improvement referring to the students' responses. In fact, it will influence the final assessment, which is used to monitor the students' progress on the way to achieving the set goals of learning. Final assessment is often used to evaluate efficiency of students' work basing on a set standard or expected results. For instance, standardized tests, which are used almost by each teacher of foreign languages, are the total grades.

To sum up, the effective use of online instruments in the process of learning foreign languages requires practical skills and much patience both from a teacher and a student. Development of information and communication competences by means of available Internet resources positively influences not only the foreign language learning, but also the general quality of students' training at higher education establishments. A clear vision of the goal and relevance of online learning contributes to development of the strategies of teaching foreign languages under distance learning. The analysis of the forms and methods of monitoring the students' progress in learning a foreign language under distance learning confirms that each of them has both its pros and cons. The research proves the necessity of their optimal combination. While planning and implementing monitoring, teachers should also consider specificity of distance learning, particularly use of computer-aided and information technologies to secure the authentic content of the monitoring tasks, as well as the factor of students' unlimited access to additional materials in the process of tasks performance. A particular attention should be paid to setting the goals of training, which should comply with all didactic requirements and provide the opportunity for assessing the students' knowledge, interpretation of the results, as well as should contribute to development of students' skills of comprehension of critical thinking.

Bibliography:

1. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам. LAP LAMBERT Academic Publishing Deutschland (Германия). 2017. 57 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Жунусакунова А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе. *Молодой ученый*. 2016. № 20. 1. С. 26–29.
4. Змиевская Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2003. 169 с.
5. Золотова М.В., Делягина Л.К., Каминская Н.В., Мартынова Т.В. Компьютерные адаптивные тесты и достоверность результатов тестирования по английскому языку. *Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014. № 3(4). С. 63–66.

6. Колесников Ю.Ю. Контроль образовательных результатов учащихся старших классов на основе информационных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. 192 с.
7. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 1998. 431 с.
8. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Москва : «Интеллект-центр», 2001. 296 с.
9. Мятлева М.И. Тестирование на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: за и против. *Lingua mobilis*. 2011. № 2(28). С. 160–163.
10. Hart D. Authentic assessment. Melno Park, California. 1994. 120 p.
11. Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 172 p.
12. Student Assessment Software. Easily create and share online tests and assessments / ProProfs. Quiz Maker. 2005–2020. URL: <https://www.proprofs.com/quiz-school/solutions/student-assessment-software/>.

References:

1. Vladimirova L.P. (2017). Distantionnoye obuchenie yazykam [Distance learning of languages]. LAP LAMBERT Academic Publishing Deutschland. 57 s. [in Russian].
2. Honcharenko S.U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 376 s. [in Ukrainian].
3. Zhunusakunova A.D. (2016). Medody kontrolya i otsenki rezultatov obucheniya v uchebnom protsesse [Methods of monitoring and assessment of learning results in the training process]. *Molodoi uchenyi*. № 20. 1. S. 26–29 [in Russian].
4. Zmievskaia E.V. (2003). Uchebnaya delovaya igra v organizatsii samostoyatelnoi raboty studentov pedagogicheskikh vyzov [Training business game in organization of the individual work of the students of pedagogical universities]: diss.... канд. пед. наук: 13.00.01. Moscow. 169 s. [in Russian].
5. Zolotova M.V., Deliagina L.K., Kaminskaya N.V., Martyanova T.V. (2014). Kompyuternyye adaptivnye testy i dostovernost rezultatov testirovaniya po angliyskomu yazyku [Computer-aided adaptive tests and reliability of the results of testing in English]. *Innovatsii v obrazovanii. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. № 3(4). S. 63–66 [in Russian].
6. Kolesnikov Yu.Yu. (2009). Kontrol obrazovatelnykh rezultatov uchashchikhsya starshykh klassov na osnove informatsionnykh tekhnologiy [Monitoring of learning results of high school students basing on information technologies]: diss. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / RGPU im. A.I. Gertsena. Saint-Petersburg. 192 s. [in Russian].
7. Kudayev M.P. (1998). Korrektiruyushchiy kontrol v uchebnom protsesse: didakticheskiye osnovy postroeniya i realizatsii sistemy [Corrective monitoring in the learning process: didactic fundamentals of composing and implementation of the system]: diss. ... doktora ped. nauk: 13.00.01. Maykop. 431 s. [in Russian].
8. Mayorov A.N. (2001). Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya [Theory and practice of making tests for educational system]. Moscow: "Intellekt-tsentr". 296 s. [in Russian].
9. Myatleva M.I. (2011). Testirovanie na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: za i protiv [Testing at the classes of foreign language in a non-linguistic university: pros and cons]. *Lingua mobilis*. № 2(28). S. 160–163 [in Russian].
10. Hart D. Authentic assessment. Melno Park, California. 1994. 120 p.
11. Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 172 p.
12. Student Assessment Software. Easily create and share online tests and assessments / ProProfs. Quiz Maker. 2005–2020. URL: <https://www.proprofs.com/quiz-school/solutions/student-assessment-software/>.

Добровольська С. Р., Панчишин С. Б., Опир М. Б. Контроль навчальних досягнень з іноземної мови в умовах дистанційного навчання: переваги та недоліки

Контроль навчальних досягнень з іноземної мови в умовах дистанційного навчання має свою специфіку. Для створення контрольних завдань викладачі використовують комп'ютерні та інформаційні технології, які дають можливість використовувати ресурси Інтернету, що містять автентичну й актуальну інформацію. Це значною мірою зацікавлює студентів і мотивує їх до вивчення іноземної мови. З одного боку, в процесі виконання контрольних завдань у дистанційному навчанні студенти мають необмежений доступ до довідкових матеріалів, що сприяє розвитку здатності використовувати знання, замість того, а не лише пригадувати їх, та зменшує психологічне напруження в студентів під час виконання контрольних завдань. З іншого боку, доступ до довідкових матеріалів може сприяти поверховому засвоєнню знань. Тому контрольні завдання з іноземної мови в умовах дистанційного навчання повинні бути розроблені для оцінки як знань, так і їх інтерпретації та застосування, а також сприяти розвитку навичок розуміння і навичок критичного мислення. У статті автори досліджують шляхи підвищення якості контролю знань студентів з іноземної мови за допомогою дистанційних засобів в умовах дистанційного навчання. Охарактеризовано переваги і недоліки тестового контролю, вимоги до тестів та їхню структуру. Плануючи контроль навчальних досягнень студентів необхідно зважати на відповідність змісту контролю навчальним цілям. Чітко сформульовані цілі, в свою чергу, полегшують вибір методів контролю. Поряд з тестування, що в умовах дистанційного навчання найчастіше використовується для контролю навчальних досягнень з іноземної мови, автори радять використовувати і інші методи перевірки навчальних досягнень. На жаль, жоден із методів контролю, що застосовується в дистанційному навчанні, не позбавлений як переваг, так і недоліків. На практиці їх доцільно оптимально поєднувати. А також важливо враховувати професійну спрямованість, освітні програми і рівень мовної підготовки студентів того чи іншого ЗВО проводячи контроль навчальних досягнень з іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; якість контролю знань; іноземна мова; тестування; неформальна, формувальна, підсумкова і формальна мета оцінювання знань; методи контролю.

УДК 378.015.3:005.322]:91

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.15>

Ємчук Т. В., Чубрей О. С., Ячнюк М. О.

ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Розглядаються результати дослідження здатності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів географії. Текст роботи засвідчує актуальність проблеми професійного самовдосконалення майбутнього вчителя географії, здатного удосконалювати самого себе, свою професійну майстерність через свідомі зусилля. Професійне становлення майбутнього вчителя географії відбувається у закладах вищої освіти, коли у нього формується позитивне ставлення до себе, до дітей, до професії вчителя. Успішність професійного становлення здобувачів освіти залежить від того, який сенс несе для них професія вчителя, яким розкриваються і реалізуються їх потенційні сили в навчальному процесі. Якщо майбутні вчителі географії активно і систематично займаються самовдосконаленням, тобто розпізнають себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, це, в свою чергу, сприяє їх зростанню, нагромадженню педагогічного професіоналізму.

Готовність майбутніх вчителів географії до професійного самовдосконалення є властивістю особистості, яка пояснює цілеспрямовану теоретичну і практичну діяльність особистості. Такий процес є безперервний. Також, важливе місце у професійному самовдосконаленні відіграє самоосвіта. Самоосвіта скерована на інтелектуальний розвиток особистості і розкриває потенціал здобувача. Це допомагає формуванню якостей, що забезпечують саморозвиток особистості та самореалізацію у майбутній професійній діяльності.

Також у роботі проведений аналіз анкетування серед здобувачів вищої освіти на виявлення здатності до професійного самовдосконалення. Визначено, що основна частина здобувачів відчуває потребу у професійному самовдосконаленні, оскільки це унеможливить конкурентоспроможність майбутнього вчителя географії на ринку праці та нейтралізує труднощі в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, майбутні вчителі географії, здобувачі вищої освіти, професійна підготовка, вища освіта, професійна діяльність.

Поступальний рух суспільства багато в чому залежить від інтелектуального потенціалу, центральне місце якого займає вчитель. В зв'язку з соціально-політичними змінами в нашій державі до вчителя висувують дуже високі вимоги. Однією з них виступає вимога до постійного особистісного та професійного самовдосконалення. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що сьогодні багато вчителів дуже слабо володіють методологічною, комунікативною культурою, не підготовлені до праці в сучасних типах освітніх установ. Реформи, стосуються, в першу чергу, сфери педагогічної освіти і пропонують ряд нових завдань, виконання яких, цілком та повністю залежить від особистості та професіоналізму учителя. Університети відіграють у цьому значну роль, оскільки від якості підготовки майбутніх вчителів багато в чому підпорядковані темпи й ефективність багатьох перетворень, подальше зростання культури та духовного багатства населення країни. Це вимагає вирішення проблеми модернізації механізмів неперервної освіти продовж всього життя, що передбачає удосконалення процесу професійного самовдосконалення майбутніх вчителів географії.

Формування професійного самовдосконалення майбутніх вчителів розглядається у наукових працях таких учених, як О. Абдулліна, М. Євтух, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Савченко, Л. Виготський, В. Плющ, Л. Смаліус, В. Квас та ін.

Проблема самовдосконалення багатопланова і описує широкий спектр різноманітних питань. Найчастіше «самовдосконалення» розуміють як удосконалення самого себе, своєї професійної майстерності, процес наближення особистості до ідеалу через свідомі зусилля, як єдність високих прагнень із діями, як процес розгортання особистості в людині [1].

Самовдосконалення потрібно вважати соціально-особистісним явищем, оскільки воно стає наслідком розуміння взаємодії особистості з соціальним середовищем. В ході самовдосконалення утворюються особистісні якості, які сприяють досягненню успіху у діяльності та загалом у її житті.

Таким чином, готовність майбутніх вчителів до професійного самовдосконалення – це сформована під час професійної підготовки інтегрована властивість особистості, що показує розвиток мотивації і сприяння самоактуалізації (мотиваційний компонент), професійних знань (загальнонаукових, психолого-педагогічних, предметних та спеціальних), вмінь (діагностичних, проектувальних, конструктивних, аналітичних, дослідницьких, комунікативних; когнітивно-діяльнісний компонент) [2, 3]. До цього переліку слід віднести прийоми самопізнання – самоаналізу, самооцінювання і рефлексії (рефлексивний компонент). Виокремлені компоненти готовності майбутніх учителів географії до професійного самовдосконалення співвідносять зі структурними компонентами професійного самовдосконалення: самоактуалізація, самоосвіта (самонавчання й самовиховання), самопізнання. Це дає підґрунтя трактувати готовність і як умову професійного самовдосконалення майбутніх вчителів під час їх підготовки в закладах вищої освіти, і як результат.

Метою дослідження є експериментальна перевірка виявлення рівня знань здобувачів про сутність професійного самовдосконалення та розуміння його значення у майбутній професійній діяльності.

Проблема професійного самовдосконалення майбутніх вчителів географії вимагає дослідження для розроблення ефективних заходів із підвищення якості підготовки фахівців. У ході наукового пошуку проведено педагогічну діагностику здатності здобувачів вищої освіти до професійного самовдосконалення. У дослідженні взяло участь 58 опитаних здобувачів вищої освіти географічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича з 1 по 6 курси (див. рис. 1.). Найбільш активними серед здобувачів освіти були четвертокурсники, яких в опитані було найбільше – 31,6%. Найменшу частку склали здобувачі освіти другого рівня вищої освіти. Це пов'язано, в першу чергу, з їх незначною кількістю на факультеті.

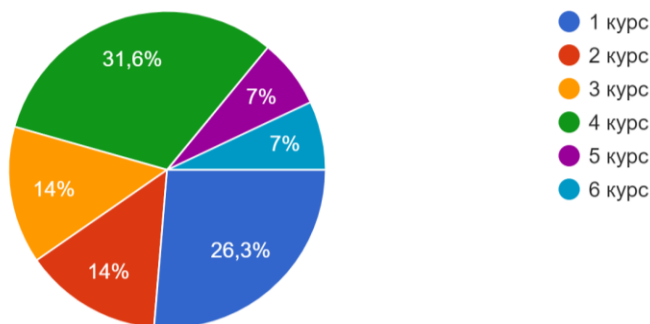


Рис. 1. «Вкажіть курс на якому Ви навчаєтесь».

З рисунка 2. «Чи усвідомлюєте Ви мету своєї освітньої діяльності?» видно, що 77,2 % опитаних відповіли «так». Це можна пояснити психологічними особливостями студентського віку, що простежується в мотиві уникнення невдач, тобто прагнення до позитивних взаємин зі здобувачами та викладачами і мотиви досягнення. При цьому у них виникає бажання брати участь у колективній роботі, знаходитися в колі однодумців, бути цікавим співрозмовником та досягати певного наукового рівня. Проте простежується зв'язок відповіді «більше ні, ніж так» з віковою категорією здобувачів. На першому рівні вищої освіти мотиви самоосвіти здобувачів переважно стихійні. Вони не пов'язують особисті потреби у самоосвіті із суспільними інтересами. Переважно знання з навчальних дисциплін мають ізольований характер. Досить часто здобувачі не бачать внутрішпредметних зв'язків між різними науковими поняттями. Вміння працювати із джерелами інформації не систематизовані, частина здобувачів не використовує їх узагалі. На цьому рівні здобувачі вищої освіти не вміють самостійно організувати самоосвіту, а можуть лише певним чином сумлінно виконувати вказівки та рекомендації викладачів.

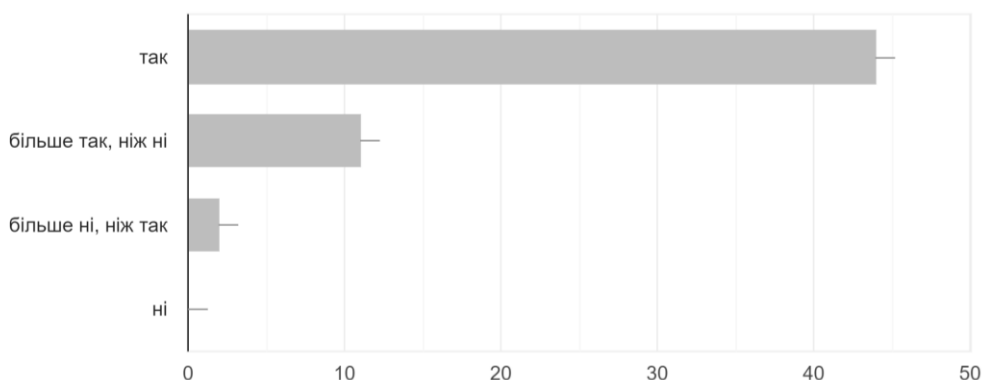


Рис. 2. «Чи усвідомлюєте Ви мету своєї освітньої діяльності?».

До постійного самовдосконалення прагне 93 % здобувачів освіти, відповівши «так» і «більше так, ніж ні» (див. рис. 3). І тільки 7 % опитаних відповіли «більше ні, ніж так». Це можна пояснити тим, що у студентські роки самоосвітня діяльність розвивається спочатку під керівництвом викладача і тільки потім буде розвиватися самоутвердження. На цьому етапі, головним у якості наставника, може виступити науковий керівник чи керівник студентського наукового гуртка, які здатні прищепити майбутнім вчителям географії бажання до самовдосконалення. Щоб реалізувати таку роботу, викладач повинен бути ініціативною, творчою особою, переконаним прихильником самоосвіти, здатним підняти здобувачів на високий рівень готовності до самоосвіти.

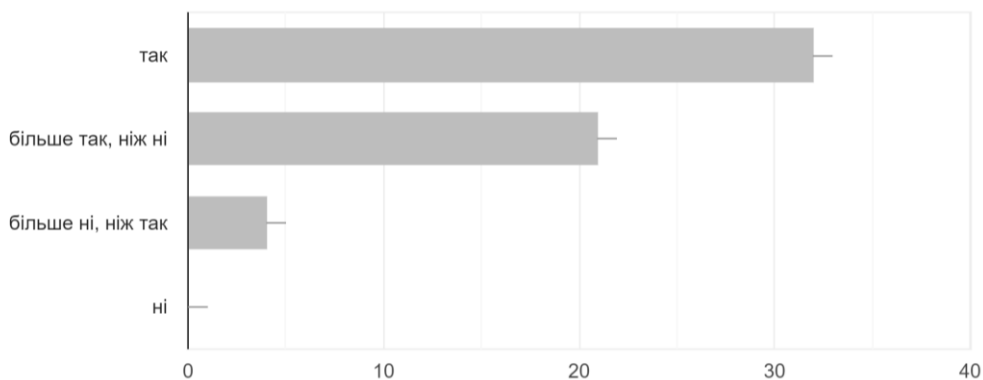


Рис. 3. «Чи маєте Ви прагнення до постійного самовдосконалення освітньої діяльності?»

З огляду на рисунок 4. «Чи розумієте Ви повною мірою сутність професійного самовдосконалення?» стає відродно, оскільки здобувачі освіти відповіли «так» – 49,1% та «більше так, ніж ні» – 50,9%. Це можна пояснити тим, що майбутній фахівець відчуває, оцінює свою придатність до обраної професії. Важлива роль в цьому належить і навчальному закладу. Основними його завданнями щодо організації самовиховання майбутніх фахівців є: пояснення значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку особистості. Здобувачі вміють адекватно оцінювати себе.

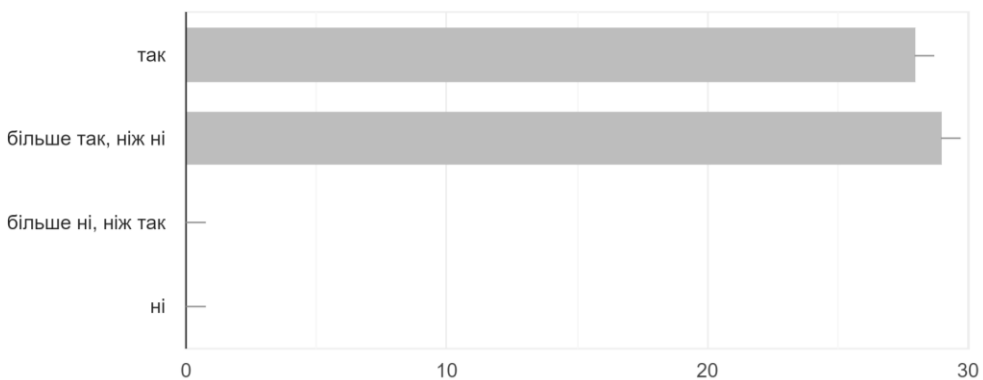


Рис. 4. «Чи розумієте Ви повною мірою сутність професійного самовдосконалення?»

Відповідаючи на запитання анкети з приводу володіння знаннями та прийомами процесів самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самореалізації, самоконтролю, більшість здобувачів (93%) зауважила, що володіють знаннями про ці процеси. Здобувачі освіти, які не опанували названі вміння не виявлено. Добре спланована робота над удосконаленням своєї особистості є запорукою результативності самовиховання майбутніх вчителів географії.

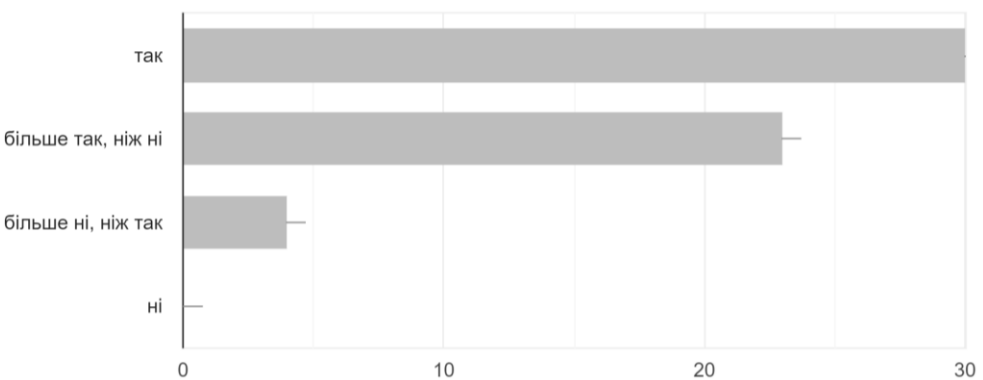


Рис. 5. «Чи володієте Ви знаннями та прийомами процесів самоактуалізації, самопізнання, самоосвіти, самореалізації, самоконтролю?»

Вдалих вибір професії – одна з головних складових та умов людського щастя, усвідомлення своєї потреби у соціумі. 78,9 % опитаних вважають, що вибір професії відіграє важливе значення. Проте два здобувачі, які навчаються на другому курсі відповіли «ні» (див. рис. 6.). Практика показує, що не всі здобувачі освіти, які навчаються мають позитивне відношення до своєї майбутньої професії. Мотивами породження таких є: продовження сімейної традиції, часто, всупереч їх бажанню, поради родичів та друзів. Результати опитування вибору професії співпадають з усвідомленням вибору закладу вищої освіти (див. рис. 7.). На нашу думку, на вибір професії здобувачів вплинула затребуваність цієї професії. І хоча затребуваність будь-якої професії мінлива, і може зростати чи знижуватися із плином часу, в даний час освіта не може обійтися без вчителя, як і десятки років тому.

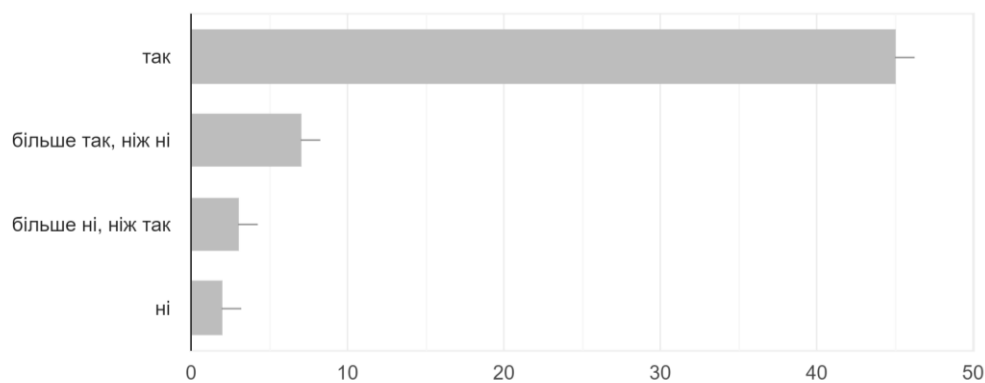


Рис. 6. «Чи вважаєте Ви, що вибір професії відіграє важливе значення для діяльності людини?»

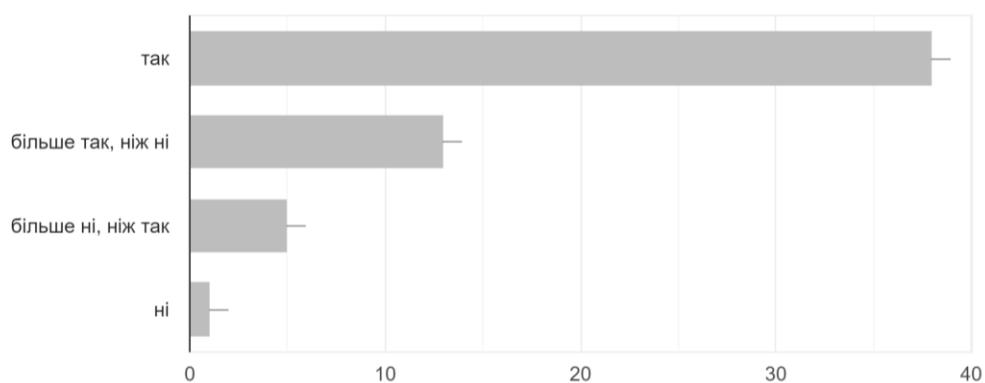


Рис. 7. «Чи здійснений Вами вибір закладу вищої освіти був повною мірою усвідомлений?»

В професійній освіті важливе значення має професійний ідеал, під яким розуміється уявлення носія ідеалу про висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного та затребуваного на ринку праці. Якщо ідеал, згідно з філософським трактуванням цього поняття, образ досконалості, то професійний ідеал у філософському сенсі – образ професійної досконалості. Професійна діяльність – головна у бутті людини, тому професійний ідеал, який характеризує, описує образ професіонала і є найвищою професійною метою, займає домінуюче становище в ієрархії життєвих ідеалів особистості, а також лежить у основі кар'єри. Як слідує з рисунку 8., 75,4 % опитаних здобувачів мають сформований ідеал. Розуміння ними сутності та змісту категорії «професійний ідеал» визначає такі підходи до розробки моделі фахівця як образу професійного ідеалу. Майже 25 % опитаних відповіли «ні» та «більше ні, ніж так», більша частина який – це здобувачі 2 та 3 курсів, які ще не мають набутих професійних якостей та розуміння суті професійної досконалості.

Не менш цікавим було питання «Ви чітко уявляєте свою майбутню професійну діяльність?» (див. рис. 9). Успішне оволодіння професійною діяльністю залежить від розуміння її змісту. Для цього необхідно отримати знання з даної професії та мати певний досвід. Хибно вважати професійною діяльністю тимчасове заняття без попередньої теоретичної та практичної підготовки. Здобувачі освіти – це студенти, які навчаються на географічному факультеті і мало хто з них працює за спеціальність під час навчання. Тому уявлення про професійну діяльність з'явиться, коли наші здобувачі влаштуються на роботу.

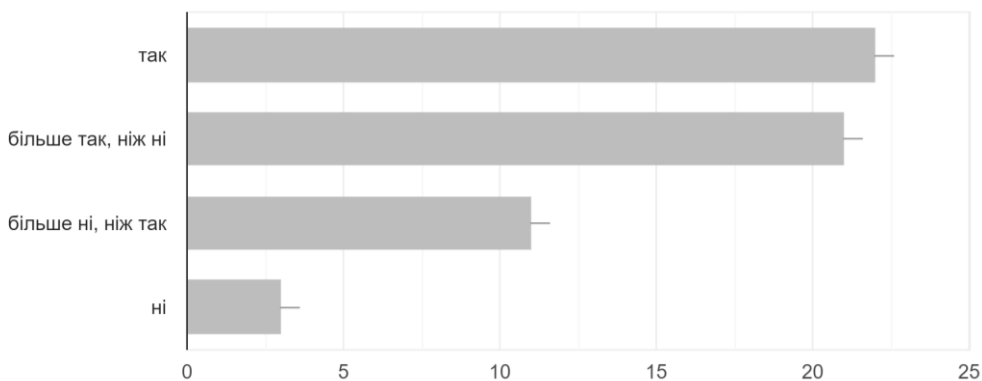


Рис. 8. «Чи маєте Ви сформований ідеал?»

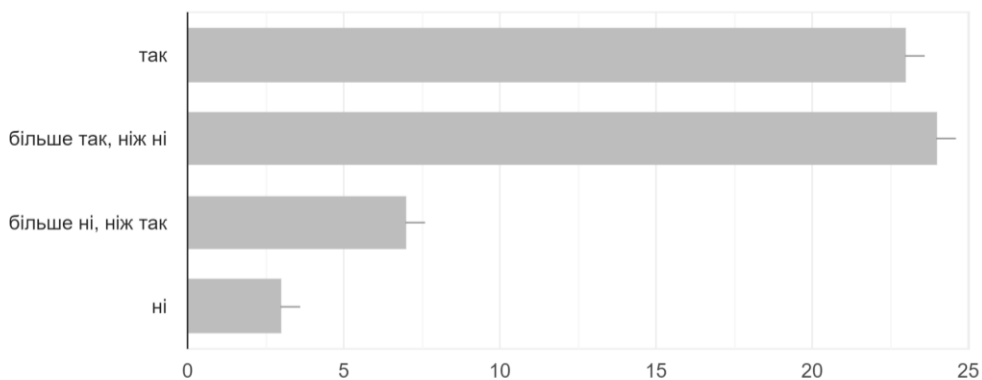


Рис. 9. «Ви чітко уявляєте свою майбутню професійну діяльність?»

Заслуговує на увагу рис. 10., з якого видно, що 93 % респондентів-здобувачів розуміють, що таке «професійні якості». Професійні якості – це сукупність особистісних якостей, а також усіх навичок, які індивід встиг набути протягом своєї професійної діяльності. Вони можуть допомогти в майбутньому самовдосконалюватись. І що також важливе, ці якості формуються індивідуально і розвиваються з кожним роком, що пояснює рисунок 11., де 6 респондентів (10,5%) відповіли «більше ні, ніж так», а це здобувачі 1, 2 та 3 курсів. Тішить, що серед них немає випускників.

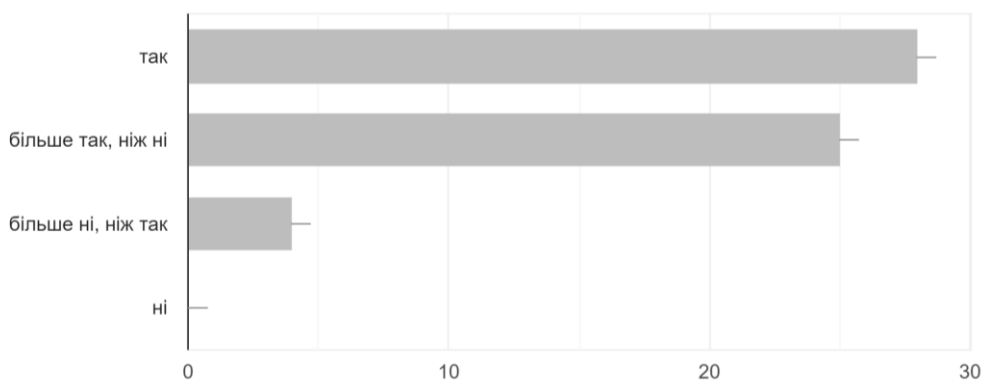


Рис. 10. «Чи можете Ви стверджувати, що чітко розумієте, які професійні якості необхідні для Вашої професійної діяльності?»

Приділяється значна увага, останнім часом, питанням розвитку освітніх послуг відповідно до вимог ринку праці. У підготовці кадрів навчальні заклади орієнтуються на запити абітурієнтів, а не роботодавців. Відмінність рейтингу популярності спеціальності із працевлаштування призводить до того, що абітурієнти при виборі навчального закладу мало враховують чинник подальшого його працевлаштування. Підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців в галузі «Освіта/Педагогіка» має ґрунтуватися на формуванні

дієвого механізму узгодженості визначення поточної потреби учителів у кадрах відповідно до професій та спеціальностей (рис. 12).

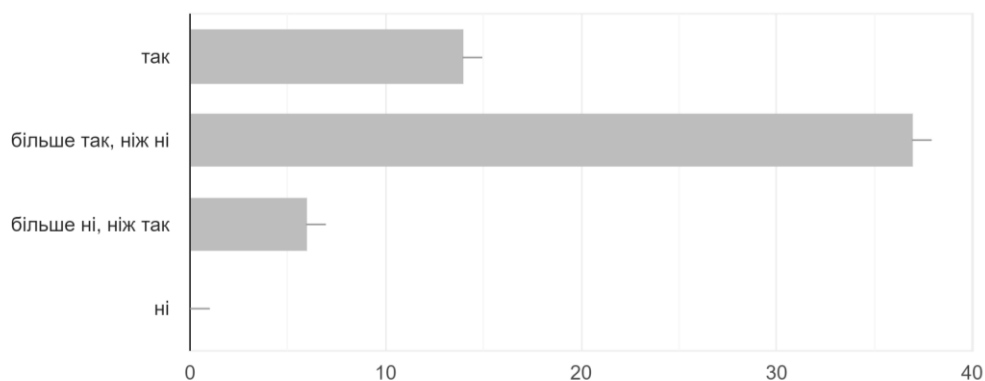


Рис. 11. «Чи сформовані ці якості у Вас?».

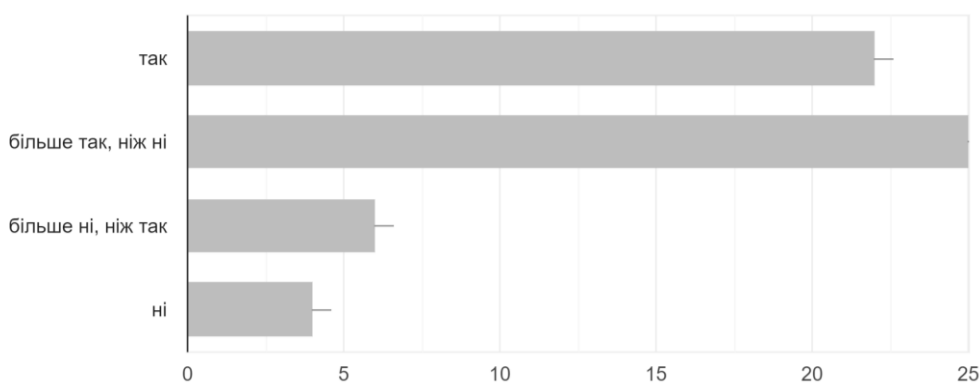


Рис. 12. «Чи володієте Ви інформацією про потреби суспільства щодо ринку освітніх послуг?».

Рисунок 13 показує нам перспективи професійного зростання серед опитаних здобувачів. І як видно, більшість респондентів відповіли «так», проте один здобувач третьокурсник – відповів «ні».

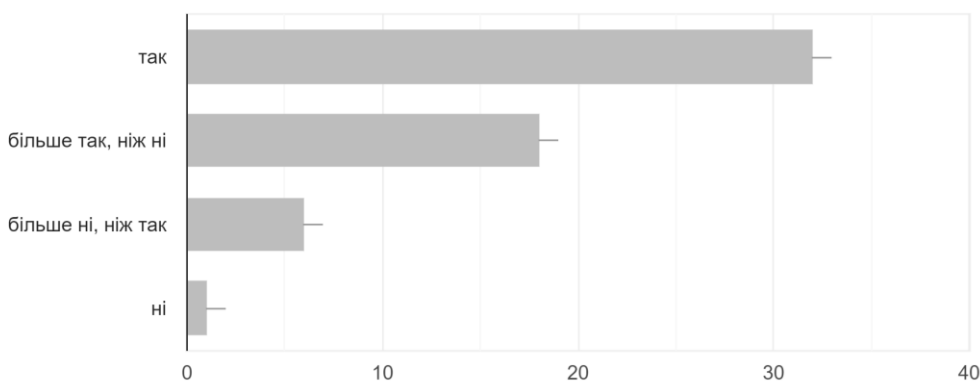


Рис. 13. «Чи усвідомлюєте Ви перспективи особистісного професійного зростання?»

Більш різносторонні відповіді простежуються із рисунку 14. Де 45,6% опитаних відповіли «так», 31,6% – «більше так, ніж ні», 14% – «більше ні, ніж так» та 8,8% відповіли «ні». Проте, знову, є тісний зв'язок відповідей здобувачів і курсом на якому вони навчаються. Оскільки «ні» відповіли п'ять здобувачів, серед них 2 студенти – першого курсу, 2 студенти – другого курсу та 1 студент – третього курсу. На нашу думку, це здобувачі освіти, які мають деякі труднощі у навчанні, що в результаті призводить до небажання вчитися, а тим паче, працювати над власним професійним зростанням. В зв'язку з епідеміологічною ситуацією яка склалася в нашій державі, вищі навчальні заклади перейшли на дистанційну форму навчання, що в деякій мірі негативно вплинуло на якість навчання.

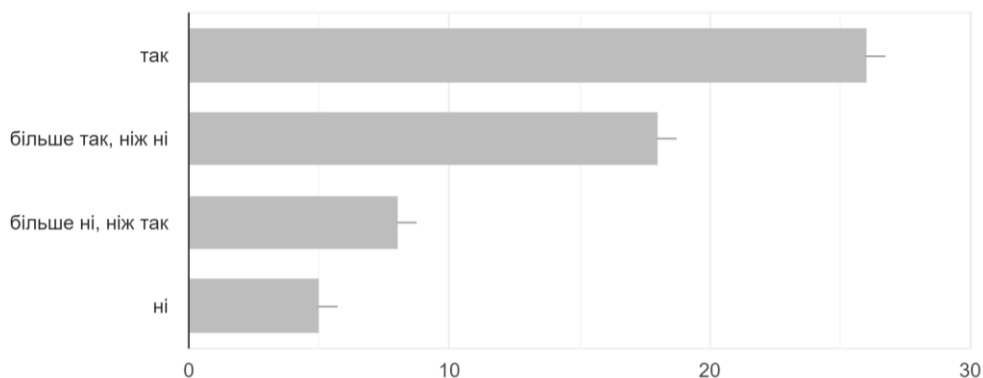


Рис. 14. «Чи працюєте Ви над власною індивідуальною програмою професійного самовдосконалення?»

Висновки. На підставі проведеного дослідження відповідей здобувачів вищої освіти підсумовано, що основна частина здобувачів відчуває постійну необхідність у професійному самовдосконаленні, а незначна частина студентів не визнає такої потреби.

Для успішної підготовки майбутнього вчителя географії, формування готовності до самовдосконалення, необхідно враховувати зовнішні умови професійного зростання (сприятливе індивідуалізоване середовище, належний педагогічний супровід) та внутрішні (індивідуальні особливості студента, заохочення студента до професійного самовдосконалення, підживлення фахового інтересу, формування потреби у професійному самовдосконаленні, прагнення до самовдосконалення, побудова професійного шляху, складання плану професійного зростання, мотивація самореалізації). Перспективи подальших розвідок цієї теми вбачаємо в дослідженні проблеми підготовки майбутнього вчителя географії до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу потребує подальшого дослідження її розвитку як цілісного явища, оскільки дедалі частіше висуваються нові вимоги до якості підготовки фахівців із вищою освітою. Кардинально змінюються базові парадигми та підходи освітнього процесу. Тому розробка відповідних підходів для ефективної професійної підготовки та виховання конкурентоспроможного фахівця є актуальною.

Використана література:

1. Антонова О. С. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8–13.
2. Квас В. М. Особистісно-професійне самовдосконалення майбутнього вчителя. Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. Вип. № 21 (354). С. 13–18.
3. Плющ В. М. Готовність майбутніх учителів до професійного самовдосконалення як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 183. Ч. I. С. 139–143.

References:

1. Antonova O. Ye. (2014) Profesiine samovdoskonallennia maibutnoho vchytelia shliakhom rozvytku yoho zdbnosteі ta obdaruvan [Professional self-improvement of the future teacher by developing his abilities and talents]. Novi tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. zb. Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky. Kyiv–Vinnytsia. Vyp. 81. S. 8-13. [in Ukrainian]
2. Kvas V.M. (2015) Osobystisno-profesiine samovdoskonallennia maibutnoho vchytelia [Personal and professional self-improvement of the future teacher]. Visnyk Cherkaskoho un-tu. Serii : Pedahohichni nauky. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. Vyp. № 21 (354). S. 13-18. [in Ukrainian]
3. Pliushch V.M. (2019) Hotovnist maibutnikh uchyteliv do profesiinoho samovdoskonallennia yak psykhologo-pedahohichna problema [Readiness of future teachers for professional self-improvement as a psychological and pedagogical problem]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: TsDPU im. V. Vynnychenka. Vyp. 183. Ch. I. S. 139-143. [in Ukrainian]

Yemchuk T. V., Chubrei O. S., Yachniuk M. O. Diagnosis of the ability of future geography teachers to professional self-improvement

The results of the study of the ability to professional self-improvement of future teachers of geography are considered. The text of the work testifies to the urgency of the problem of professional self-improvement of the future geography teacher; able to improve himself, his professional skills through conscious efforts. The professional development of the future teacher of geography takes place in higher education institutions, when he develops a positive attitude towards himself, his children, the teaching profession. The success of the professional development of students depends on the meaning of the teaching profession for them, which reveals and realizes their potential strengths in the educational process. If future geography teachers are actively and systematically engaged in self-improvement, that is, they recognize themselves as a subject of future pedagogical activity. This, in turn, contributes to their growth, the accumulation of pedagogical professionalism.

The readiness of future geography teachers for professional self-improvement is a property of the individual, which explains the purposeful theoretical and practical activities of the individual. This process is continuous. Also, self-education plays an important role in professional self-improvement. Self-education is aimed at the intellectual development of the individual and reveals the potential of the applicant. This helps to form qualities that ensure self-development of the individual and self-realization in future professional activities.

The paper also analyzes the questionnaire among higher education students to identify the ability to professional self-improvement. It is determined that the majority of applicants feel the need for professional self-improvement, as this will make it impossible for future geography teachers to compete in the labor market and neutralize difficulties in future professional activities.

Key words: professional self-improvement, future teachers of geography, applicants for higher education, professional training, higher education, professional activity.

УДК 37.02:811.111

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.16>

Зінченко А. В., Єрмоленко С. В., Вернидуб Г. С.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНОЇ ІСТОРИКО-ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

У статті аналізується дидактичний потенціал історико-художніх творів у навчанні іноземним мовам. Іношомовним навчальним текстам зазвичай властива певна обмеженість лексичних ситуацій та граматичних конструкцій. Виконана спроба обґрунтувати доцільність залучення автентичних творів, зокрема, історико-художніх, у тренування іношомовних навичок. Розтлумачено поняття історико-художнього твору та перелічено його основні характеристики. Визначено, що високий рівень писемності твору, його історична автентичність, поєднання реального історичного компоненту із вигаданим та авторське сприйняття описуваної епохи забезпечують дидактичний потенціал історико-художнього твору, та стверджують доречність його застосування на заняттях з іноземної мови.

На прикладі роботи з романом американської письменниці Т. Моррісон "The Bluest Eye" було розглянуто поетапність дидактичної роботи із автентичним історико-художнім твором, а також розроблено відповідні вправи-прикладки. Визначено, що для етапу ознайомлення з твором та його жанровими особливостями ефективно залучення вправ із використанням анкет за історичними подіями сюжету та презентацію обкладинки. Вказано на важливість прочитання книги за допомогою методу розділеного читання та створення хмарного е-словника. Розглянуто доцільність переказу прочитаного тексту із цитуванням. Наголошено, що історико-художній твір має значний потенціал для розробки корпусів вправ, як традиційних, так і авторських, для підвищення мовної/мовленнєвої компетенції. Визначено, що історико-художній твір володіє значними дидактичними можливостями в області лінгвокраїнознавчих знань і запропоновано вправу відповідного спрямування. Проаналізовано ефективність рольової гри та дебатів для розвитку різних компетенцій і навичок. У статті наголошено, що автентичний історико-художній твір на заняттях з іноземної мови може сприяти розвитку історичної, політичної, громадянської свідомості в учнів, а також ідей толерантності та мультикультуралізму.

Ключові слова: навчання іноземним мовам, автентичний твір, історико-художній твір, дидактичний потенціал

Постійні зміни оточуючого світу нині вимагають від спеціаліста інтегрованого підходу у вирішенні професійних задач. Сфера навчання іноземним мовам – одна з тих, які безперечно потребують оновлення дидактичної бази. За умов пошуку нових та переоцінки вже існуючих засобів подання навчального матеріалу, автентичні тексти художньої літератури вкотре привертають методологічну увагу.

Процес навчання іноземним мовам переважно вибудовується на залученні функціональних текстів. Проте тематичні навчальні тексти обмежені смисловою та лінгвістичною ситуативністю. Оригінальні історико-художні твори, на противагу, пропонують ширший спектр застосування на заняттях з викладання іноземної мови, оскільки можуть включати як тематичні, так і загальні ситуації. Також, їх перевага полягає у можливостях навчання екстралінгвальним компетентностям, що розширює їх можливості використання.

Вивчення дидактичного потенціалу історико-художньої літератури для навчання іноземним мовам продемонструвало, що традиційно ці твори сприймаються як «художні твори». Зокрема, Г. Віддоусон переконаний, що читання текстів художнього дискурсу допоможе у покращенні навичок інтерпретації чи відчуття мови у процесі її використанні, в будь-якому дискурсному контексті. [12, с. 32]. Р. Лазар підкреслює, що вивчення мови за художніми творами надає доступ до культурної спадщини іншої країни, заохочує до оволодіння мовою, розширює її усвідомлення та розвиває здатність до її інтерпретації [8, с. 11].

На нашу думку, доволі вичерпне розуміння важливості залучення автентичних художніх творів було запропоновано Х. Томас та Б. Паркінсоном:

- 1) культурне збагачення: розуміння та усвідомлення культури, мова якої вивчається;
- 2) мовна модель: художня література пропонує приклади грамотного володіння мовою;

- 3) когнітивне тренування: удосконалення інтелектуальних здібностей та емоційності;
- 4) покращення мовленнєвої компетенції;
- 5) автентичність: джерело оригінального мовленнєвого матеріалу;
- 6) тренування пам'яті: інструмент розвитку пам'яті та запам'ятовування;
- 7) ритмічний ресурс: у випадку поетичних творів відбувається засвоєння іншомовних ритмів;
- 8) мотиваційний інструмент: література може слугувати сильнішим мотиватором для вивчення мови, оскільки пробуджує цікавість у учня-читача;
- 9) інтерпретаційність: література пропонує широкий спектр для дискусій на різні теми;
- 10) зручність та веб-незалежність: літературні твори – ресурс, який, переважно не вимагає підключення технологій чи мережі Інтернет [11, с. 23-26].

Мета статті. Зважаючи на підвищений інтерес до теми рівноправності та толерування представників різних етносів, зосередженість пропонованої розвідки на автентичних художніх творах вважаємо вельми релевантною. Відтак, метою пропонованої статті є вивчення дидактичного потенціалу автентичного історико-літературного твору на уроках навчання іноземної мови.

М. Етвуд, одна з найвідоміших літераторок у жанрі історико-художньої прози, стверджує, що такі твори презентують вигадані історії, які, тим не менш, стосуються реальних історичних постатей чи подій. Проте, саме авторська імпровізація дає можливість гостріше продемонструвати історично зафіксований конфлікт [2].

Подальше детальне вивчення особливостей історико-художньої літератури дозволило виокремити низку її ключових ознак:

- 1) **високий рівень писемності твору**, адже опис історичних питань потребує значної письменницької уваги та розрахунок можливої реакції читачів [6];
- 2) **історична автентичність**, яка може бути потрактована як «справжнє почуття місця», високий рівень історичної відповідності та оригінальність твору – читач має чітко розуміти, про який період історії йдеться мова [14, с. 331];
- 3) **поєднання реальних історичних подій/персоналій та вигаданих подій/героїв** [13, с. 48], оскільки дії відбуваються, як правило, в кількох площинах;
- 4) **культурне розуміння**, що дуже влучно пояснюється як здатність автора відтворити історичний період своєї чи будь-якої іншої культури без привнесення рис культури, інгерентної самому авторові [14, с. 341].

Екстраполюючи перераховані ознаки на вимоги до автентичних матеріалів, задіяних у процесі навчання іноземної мови, очевидним постає факт її користі та переваги перед тематичними творами. Ця думка підкріплюється позицією відомого дидакта М. Тегмарка. Учений наголошує, що історико-художня література володіє перевагами в підвищенні рівня історичної свідомості учнів, оскільки підштовхує їх до діалогічної єдності між історичними подіями та особистим досвідом, порівнянням персонажів із собою тощо [15, с. 27].

Проте, робота із історико-художнім текстом дуже вимоглива для викладача, адже вимагає кропіткої підготовки робочого матеріалу та розробки відповідних завдань із конкретною орієнтацією. Вивчаючи дидактичний потенціал історико-художніх текстів, нами було виділено певні етапи роботи, специфічні для їх включення в навчальний процес.

Апробація результатів опрацювання теоретичного матеріалу відбувалася із залученням роману відомої афро-американської авторки Тоні Моррісон *“The Bluest Eye”* [10]. Історія розповідає про дівчинку Пекколу, яка живе у роки Великої Депресії у м. Лорен, штат Огайо. Вона живе в районі для темношкірих, але деякі представники їх спільноти все одно ображають дівчину за її темний колір шкіри, через що у героїні розвивається комплекс неповноцінності. Роман було обрано у відповідь на активні зрушення у сучасному суспільстві у зв'язку з рухом *“Black Lives Matter”*. Утім, вони змальовують не стільки расизм білошкірих американців, скільки внутрішній расизм серед самих темношкірих. Особливої уваги цей роман заслуговує ще й через те, що демонструє складнощі дорослішання темношкірої дівчинки в тих умовах, що може бути певним чином співзвучним із віковою категорією учні/студентів.

Х. Бобкін наголошує на важливості пояснення студентам особливостей жанру твору, з яким планується робота [4]. А тому, **презентація твору та особливостей його жанрової приналежності** є важливою для налаштування учнів на відповідний рівень роботи та залученості. При цьому, варто взяти до уваги, що книги з історичними фрагментами порівняно рідко обираються для роботи на практичних заняттях з іноземної мови. А тому, на цьому етапі перед викладачем стоїть завдання продемонструвати позитивні риси цього жанру та самої книги з урахуванням читацьких смаків студентів.

На етапі презентації обраного твору та його жанрових особливостей одним із цікавих завдань може бути **анкета “W” (Who, When, Where)**. Анкета дозволяє розкрити особливості історичної епохи, описані в книзі через відомі постаті, події та місця: хто (*who*) є знаковими особами описаного періоду, де (*where*) відбувалися певні події та коли саме (*when*). Варто зауважити, що анкета має містити питання узагальненого характеру вона та бути призначеною для попередньої роботи [1].

Відомі методисти Дж. Коллі та С. Слейтер наводять кілька варіантів завдань, ефективних на етапі ознайомлення з книгою [5, с. 75], серед яких релевантним є **демонстрація обкладинки**. Учені пропонують спочатку показати частину обкладинки та запропонувати учням поміркувати про книгу та її настрій. Після

оприлюднення повного зображення обговорення варто ускладнити та перевести на рівень думки автора та головної ідеї книги. За умови існування кількох обкладинок можливо провести дискусію стосовно того, яка з них найповніше попередньо розкриває сюжетні особливості твору, а яка, навпаки, змушує приховувати деталі.

Етап **прочитання тексту** є обов'язковим при роботі із історико-художнім твором, оскільки учні мають визначити рівень співвіднесення історичної реконструкції подій та авторського вкладу. Проте, Н. К. Дьок слушно зауважує, що не всі студенти відповідально читатимуть обрану книгу вдома [7, с. 117], а тому варто обрати варіант розділеного прочитання тексту з метою полегшити роботу студентів із текстом. При цьому, важливо нагадати їм про критичний підхід до прочитання, та врахування особливостей описаного історичного періоду [3, с. 642].

Одним із ефективних підходів до опрацювання тексту є **ланцюговий переказ із коментарями**. Цей варіант роботи на уроці забезпечує усну мовленнєву практику, одночасно перевіряючи стан ознайомленості з твором і роботу з новим вокабуляром. Ефективним буде надати учням можливість самостійно обирати людину, яка буде продовжувати переказ. Ускладнити такий вид роботи над автентичним твором можна завдяки вимозі цитування: обрані переказані моменти учень має швидко відшукати в тексті й зачитати. Під час виконання цього завдання закріплюються навички пошуку, говоріння та читання.

Твори історико-художнього жанру зазвичай передбачають використання реалій та історизмів, а тому на цьому етапі варто запропонувати студентам **читання зі створенням глосарію**. Зважаючи на доступність хмарних ресурсів, ефективним буде запропонувати створення спільного словника, що зекономить учням час індивідуального опрацювання твору.

У процесі роботи із автентичним твором історико-художнього жанру звісно важливим етапом будуть **заходи з підвищення мовної/мовленнєвої компетенції**. У ході опрацювання теоретичної літератури нами не було виявлено суттєвих відмінностей від роботи з оригінальними творами інших жанрів. Утім серед завдань з високим рівнем ефективності в плані засвоєння нового мовного матеріалу особливе місце посідають **вправи на доповнення або заповнення пропусків в текстах-уривках**. У ході практичного застосування цих типів завдань на заняттях іноземної мови було виявлено, що необхідність підбору підходящого виразу або використання опрацьованої за текстом лексики сприяє закріпленню нового вокабуляру для подальшого його використання під час дискусій за прочитаною книгою.

Проте, ми переконані, що залучення історико-художніх творів в навчання іноземної мови вимагає багато ретельнішої підготовки **лінгвокраїнознавчих заходів**, адже цей компонент відповідає за розвиток національно-культурних компетентностей учнів, і найкраще розкритий в історико-художніх творах. Одним із класичних варіантів роботи в цьому блоці є **рольова гра**, яка полягає у відтворенні обраних з твору сцен. Утім, враховуючи історичну специфіку твору, особливий акцент можна зробити на відтворенні загальних декорацій, костюмів та інших деталей сцени, які зможуть передати необхідний настрій епохи.

У ракурсі роботи над лінгвокраїнознавчою частиною, цікавою видається вправа **«Муха на стіні»**: в книзі виділяється конкретна ситуація або декілька; студенти витягають свій номер, та пишуть коментар у якості невидимого спостерігача ситуації. Особливістю завдання є опис саме оточуючого середовища, запахів та звуків, які на їх думку могли супроводжувати цей момент [1].

Відмітною особливістю історико-художніх творів є, як правило, яскраво виражений історичний компонент, який може слугувати матеріалом для розробки **заходів підвищення історичної, політичної, громадянської свідомості**. Тут видається слушною думка Р. Менакші, що тісний зв'язок мови, літератури та історії народу дає викладачеві можливість спрямувати учнів до усвідомлення зв'язків описуваної епохи та сучасності [9, с. 14].

Одним із актуальних видів завдань, яке могло б сприяти розвитку свідомості студентів, є написання **«Листа про допомогу»**: учні обирають героя та момент, коли цей герой пише листа із закликом про допомогу. Зауважимо, що в цьому завданні викладачеві варто мінімально звертати увагу на форму та об'єм листа, а подекуди навіть лексичну та граматичну правильність виконання (доки це не заважає загальному сприйняттю написаного тексту). Вкрай вагомим є спроби опису психологічного стану героя, а також обрисів історичної ситуації, у якій він знаходиться, задля глибшого сприйняття учнем історії героя та описуваної епохи [1].

Особливість історико-художніх романів полягає в розкритті суспільних проблем певного періоду, зображених через авторську призму. З точки зору дидактичного потенціалу варто обирати такі твори, які сприятимуть розвитку як лінгвальних навичок так і низки інших якостей учнів. У роботі із книгою Т. Моррісон було виявлено, що такий класичний вид роботи над текстом як **«дебати»** демонструє свою користь через одночасну практику мовлення і стимулювання критичного мислення.

Дискусійне завдання можна дещо ускладнити, якщо запропонувати поділ на дві або більше команд, які підтримують відповідно різні погляди на задане проблемне питання, або роздати заздалегідь прописані позиції. Аналіз та застосування знань, отриманих у ході попередньої роботи над твором, осмислення теми дебатів у поєднанні з необхідністю говорити мовою оригінального твору створюють сприятливі умови для формування/закріплення різних компетенцій.

Висновки. Літературні твори вже довгий час займають значне місце у навчанні іноземним мовам як автентичне джерело лінгвістичної та культурної інформації. Серед усіх інших жанрів, історико-художня

література є не надто популярною через складність викладацької підготовки та можливі труднощі сприйняття студентами самого твору. Проте, як показало дослідження, саме такий твір володіє більшим дидактичним потенціалом для викладання іноземних мов на відміну від решти художніх жанрів. Окрім власне мовно-мовленнєвих навичок, які можна розвивати на основі цього матеріалу, історико-художній твір може стати основою для завдань із розвитку лінгвокультурної компетенції, а разом із тим підвищення історичної, політичної, громадянської свідомості студентів.

Використана література:

1. Вернидуб Г. С. Літературні твори як засіб навчання іноземним мовам : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/78612>
2. Atwood M. What is historical fiction? URL : <https://www.masterclass.com/articles/what-is-historical-fiction-definition-of-the-historical-fiction-genre-and-tips-for-writing-your-historical-novel#what-is-historical-fiction>
3. Bean T. W., Moni K. Developing students' critical literacy: Exploring identify construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Issue 46. 2003. pp. 638–648.
4. Bobkina J. Exploring the implementation of effective practices in a context of critical literacy pedagogy. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134497.pdf>
5. Collie J., Slater S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 1987. 233 p.
6. Coughler E. Great historical fiction characteristics from where I sit URL : <https://elainecoughler.wordpress.com/2012/04/24/7-great-historical-fiction-characteristics-from-where-i-sit/>
7. Duke N. K., Pearson P. D. Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*. Issue 189(1/2). 2008. pp. 107–122.
8. Lazar G. *Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 267 p.
9. Meenakshi R. *English Language Teaching*. India : Atlantic Publishing, 2005. 240 p.
10. Morrison T. *The Bluest Eye*. Random House Inc., 2007. 220 p.
11. Parkinson B., Thomas H. R. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh : Edinburgh University, 2000. 201 p.
12. Rossner R. Talking shop : H. G. Widdowson on literature and ELT. *ELT Journal*. Issue 37(1). pp. 30-35.
13. Shin J. The Use of Historical Fiction in the Language Classroom: A Pedagogical Proposal for Teachers of English. *TESOL Journal*. Issue 9(1). pp. 45-62.
14. Stone S., Nyron R. *Deepening Fiction: A Practical Guide for Intermediate and Advanced Writers*. Pearson/Longman, 2005. 431 p.
15. Tegmark M. Studying fictional representations of history in the L2 classroom. *L2 Journal*. Issue 4(1). 2012. pp. 21–36.

References:

1. Vernudub H. S. Literaturni tvory yak zasib navchannya inozemnym movam [Works of literature as FLT means]. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/78612>
2. Atwood M. What is historical fiction? URL : <https://www.masterclass.com/articles/what-is-historical-fiction-definition-of-the-historical-fiction-genre-and-tips-for-writing-your-historical-novel#what-is-historical-fiction>
3. Bean T. W., Moni K. Developing students' critical literacy: Exploring identify construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Issue 46. 2003. pp. 638–648.
4. Bobkina J. Exploring the implementation of effective practices in a context of critical literacy pedagogy. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134497.pdf>
5. Collie J., Slater S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 1987. 233 p.
6. Coughler E. Great historical fiction characteristics from where I sit URL : <https://elainecoughler.wordpress.com/2012/04/24/7-great-historical-fiction-characteristics-from-where-i-sit/>
7. Duke N. K., Pearson P. D. Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*. Issue 189(1/2). 2008. pp. 107–122.
8. Lazar G. *Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 267 p.
9. Meenakshi R. *English Language Teaching*. India : Atlantic Publishing, 2005. 240 p.
10. Morrison T. *The Bluest Eye*. Random House Inc., 2007. 220 p.
11. Parkinson B., Thomas H. R. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh : Edinburgh University, 2000. 201 p.
12. Rossner R. Talking shop : H. G. Widdowson on literature and ELT. *ELT Journal*. Issue 37(1). pp. 30-35.
13. Shin J. The Use of Historical Fiction in the Language Classroom: A Pedagogical Proposal for Teachers of English. *TESOL Journal*. Issue 9(1). pp. 45-62.
14. Stone S., Nyron R. *Deepening Fiction: A Practical Guide for Intermediate and Advanced Writers*. Pearson/Longman, 2005. 431 p.
15. Tegmark M. Studying fictional representations of history in the L2 classroom. *L2 Journal*. Issue 4(1). 2012. pp. 21–36.

Zinchenko A. V., Yermolenko S. V., Vernydub H. S. Original historical fiction texts: didactic potential for FLT

The article considers the potential of historical fiction works in FLT. Foreign educational texts are usually characterized by a certain limitation of lexical situations and grammatical constructions. The article presents an attempt to substantiate the expediency of involving original works, in particular, historical fiction, in the training of foreign language skills. The concept of historical fiction texts is explained and its main characteristics are listed. It is determined that the high level of composition, historical authenticity, combination of real historical component with author's fictional perception of the era described provide didactic potential of historical fiction texts, claiming its relevance in foreign language classes.

The analysis of FLT potential of the historical fiction is fulfilled on the work with the novel by the American writer T. Morrison "The Bluest Eye". The phases of practice work with original historical fiction is considered regarding its didactic influence. Examples of appropriate exercises are developed as well. It is determined that the novel presentation stage should include the work presentation itself as well as its genre and generic features. Thus, the questionnaires for historical events of the plot

and cover presentation are of high efficiency. The importance of reading a book using the method of split reading and creating a cloud e-dictionary is pointed out in the article. The efficiency of retelling the text with citing is considered. It is emphasized also that the historical fiction novels have significant potential for the development of exercises corpora, both traditional and authorial, in order to increase foreign language / speech competence. It is estimated that the historical fiction novels are of solid didactic importance regarding the field of linguistic and cultural knowledge. The role-play and debates activities are analyzed as effective methods for different skills and competences development. The developed exercises demonstrate the FLT potential of historical fiction in the fields of historical, political, civic consciousness. The article demonstrated several sample exercises for their promotion among students, as well as nurturing the ideas of tolerance and multiculturalism.

Key words: foreign language teaching, original text, historical fiction, didactic potential

УДК 378.147:81'255.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.17>

Ігнатенко В. Д.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Навчально-стратегічна компетентність майбутнього перекладача розглядається як здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними і мовними компетентностями, перекладацькими діями та стратегіями на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності. Також розглянуто структуру навчально-стратегічної компетентності у розрізі двох її компонентів: навчальної та стратегічної. Представлено зміст навчальної компетентності та класифікацію основних навчальних стратегій. Навчальні стратегії поділяють на прямі та непрямі, які у свою чергу бувають когнітивні і мнемічні та афективні, метакогнітивні і соціальні. Стратегічна компетентність дозволяє долати труднощі, які виникають у процесі здійснення перекладу, допомагає зорієнтуватися та спланувати дії перекладача, зокрема щодо науково-технічного перекладу, який передбачає наявність певних алгоритмізованих перекладацьких дій, які пов'язані з особливостями текстів цього жанру. Стратегічна компетентність передбачає наявність знань про перекладацькі дії та стратегії, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей здійснення перекладу та набору певних дій для реалізації адекватної передачі комунікативного наміру; відповідних навичок і вмінь, що дозволяють використовувати ці стратегії. Досліджено поняття «стратегії» та «перекладацької стратегії» зокрема, визначні основні характеристики, особливості та етапи стратегій при роботі з перекладом. До перекладацьких стратегій належать стратегії орієнтування у комунікативній ситуації, формулювання мети перекладу, планування дій перекладача, власне перекладу, аналізу результатів перекладу.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, переклад, стратегія, навчальні стратегії, перекладацькі стратегії, комунікативна ситуація, перекладацькі дії.

Підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю 035 “Філологія” на сьогодні є актуальною з огляду на важливість інтернаціоналізації вищої освіти загалом та процесів глобалізації та дигіталізації, сфера поширення яких постійно збільшується у світі та Україні зокрема. Тому важливим аспектом підготовки майбутніх перекладачів є саме зміст навчання, який має актуалізуватися відповідно до потреб стейкохолдерів, ринку праці та сучасних орієнтирів філологічної та педагогічної наук, а отже однією з основних вимог до фахівця з перекладу є вміння адаптуватися та постійно удосконалюватися. Така тенденція у підготовці майбутніх перекладачів є актуальною і з огляду на проблему неперервної освіти, яка пов'язана з постійним розвитком та самовдосконаленням, яких вимагає професія перекладача. Таку гнучкість та адаптивність для майбутньої професійної діяльності перекладу, крім усього іншого, забезпечить сформованість навчально-стратегічної компетентності, яка буде відігравати важливу роль і займати значне місце у змісті освітнього процесу, беручи участь у формуванні як мовних, так і мовленнєвих компетентностей перекладача. Відповідно предметний зміст навчання письмового науково-технічного перекладу має різні тлумачення щодо своєї наповненості [14, с. 92], проте незмінною є думка про наявність навчально-стратегічної компетентності у її складі (L. F. Bachman, E. Berard, M. Breen, M. Canale, C. N. Candlin, J. A. van Ek, S. Savington, M. Swain та ін.), адже навчально-стратегічна компетентність пронизує всі складники міжкультурної комунікативної компетентності.

Питання навчально-стратегічної компетентності розглядалося у працях як зарубіжних, так і вітчизняних методистів: J.M.O'Malley, A.U. Chamot, R.L. Oxford, U. Rampillon, V. Harris, Г.В. Александрової, Н.Є. Білоножко, А.А. Залевської, Г.В. Ейгера, М.К. Кабардова, Р.П. Мільруда, Н.Г. Михайлової, Р.П. Плігіна, Н.В. Чичеріної, Л.В. Ягеніч та інших. Зокрема, проблемі присвячені роботи Н.Є. Білоножко, О.П. Брусняної, Н.Ф. Коряковцевої, Г.О. Кузнєцової, О.Є. Мисечко, Л.Ф. Ропганової, О.Є. Сиземіної, Т.Ю. Тернових, М.А. Цибенко, В. А. Кононова, С.Ю. Ніколаєва, Т. О. Олійник, І.П. Задорожна, Я. С. Сенченко, М. О. Сушко, О. А. Сенічка, О. А. Михайленко, О. В. Никитенко, Ю. П. Гудима, О.С. Конотоп та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що термін «навчально-стратегічна компетентність» уперше було описано в роботах М. Canale та М. Swain ще на початку 80-х років [17] та було визначено ними як «досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю співрозмовників в одній або декількох сферах комунікативної компетентності, і задля підвищення ефективності процесу спілкування» [17, с. 16].

Проаналізувавши тлумачення поняття «навчально-стратегічна компетентність» сучасні дослідники розглядають тією чи іншою мірою цей термін через призму визначення, яке було сформульоване І. П. Задорожною на основі ідей С. Ю. Ніколаєвої. Отже, **навчально-стратегічна компетентність** – це здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними і мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися в міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності [1, с. 126-127]. Таким чином, очевидним є факт, що дана компетентність містить дві складові: навчальний та стратегічний компоненти, які матимуть інший зміст у контексті підготовки майбутніх перекладачів. Доречним буде розглянути обидві складові у більш детальному розрізі.

Навчальна компетентність визначається як здатність і готовність особистості до усвідомленого й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів [9]. Зміст навчальної компетентності складають: знання про власні психологічні особливості, про існуючі способи раціонального здійснення навчальної діяльності, про різні варіанти виконання навчальної дії; навички та вміння вибирати й використовувати найбільш ефективні стратегії відповідно до навчальних цілей та індивідуальних особливостей, самостійно контролювати правильність цього вибору, а також уміння працювати в парах і групах, звертатися по допомогу чи роз'яснення, знижувати тривожність і долати негативні емоції у процесі вивчення іноземної мови та спілкування нею [3].

Навчальна компетентність стосується рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності та шляхів їхнього досягнення, яка є актуальною та важливою у процесі формування перекладацької компетентності фахівця у науково-технічному перекладі, оскільки навчає тому, як саме здобувати знання та вчитися.

Серед навчальних стратегій виділяють дві групи – прямі і непрямі.

Прямі навчальні стратегії стосуються безпосередньо дій з мовним і мовленнєвим матеріалом. Це стратегії запам'ятовування (або мнемічні) та когнітивні. Вони сприяють формуванню навичок (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних тощо) і розвитку вмінь (у читанні, говорінні, аудіюванні та письмі), тобто оптимізують процеси формування мовних і мовленнєвих компетентностей перекладача.

Стратегії запам'ятовування можуть використовуватись як для вивчення мовного матеріалу, наприклад для запам'ятовування нових лексичних одиниць, граматичних правил/винятків, правопису тощо, так і для формування мовленнєвих компетентностей.

Когнітивні стратегії стосуються безпосереднього аналізу і трансформації навчального матеріалу. Вони передбачають відбір навчального матеріалу відповідно до мети навчання, пошук потрібної інформації, визначення головної думки чи ідеї, впізнання й використання формул і зразків, комбінування матеріалу, аналіз виразів (у тому числі контрастивний і зіставний), їх переклад чи інтерпретацію значень, занотовування основного змісту текстів, складання плану, формулювання тез, підготовку і презентацію різного типу повідомлень, підведення підсумків тощо.

Важливість оволодіння цими стратегіями має важливе значення для роботи перекладача, який має адаптуватися до замовлень, які в реальному житті будуть стосуватися різних тем, зокрема для роботи над термінологією певної тематики.

Непрямі стратегії більшою мірою стосуються освітнього процесу. Їх поділяють на соціальні, афективні і метакогнітивні.

Соціальні стратегії передбачають звернення по допомогу чи роз'яснення; запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації; вміння пристосовуватись до інших – розвивати розуміння культури, думок і почуттів інших, розуміння культури народу, мова якого вивчається.

Афективні стратегії допомагають знизити тривожність, виступають засобом самозаохочення. Вони передбачають: пониження тривожності за допомогою самонавіювання і медитації; створення позитивних настанов (про можливість виконання завдання; формування здатності йти на «виправданий ризик»; самозаохочення).

Метакогнітивні стратегії включають концентрацію на навчанні, обдумування процесу навчання та його планування (підготовка місця і засобів навчання, визначення конкретних завдань і часу їх виконання), керування процесом навчання, що передбачає вибір відповідних стратегій для виконання завдання, а також самоконтроль і самооцінку результатів навчання [3].

Стратегічна компетентність розглядається як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною [1]. Її значення полягає в тому, що стратегічна компетентність дозволяє долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування іноземною мовою [3]. Л.Ф. Бахман визначає стратегічну компетентність не

лише як спосіб уникнення труднощів та певної компенсації, але й як основу для ефективного використання лінгвістичних ресурсів загалом [17]. Якщо є стратегії комунікативні (котрі компенсують прогалини у спілкуванні іноземною мовою), які слугують комунікативним цілям, то очевидним є наявність перекладацьких стратегій, які функціонують у перекладацькій діяльності, яка теж передбачає використання лінгвістичних ресурсів та використання іноземної мови для передачі певного комунікативного наміру тексту оригіналу.

Відтак стратегічну компетентність як компонент навчально-стратегічної компетентності при формуванні її у майбутніх перекладачів, варто розглядати як невід'ємну складову перекладацької компетентності загалом. По аналогії з комунікативними стратегіями значення перекладацьких стратегій полягає в тому, що стратегічна компетентність для перекладача дозволяє долати певні труднощі, які виникають у процесі здійснення перекладу, допомагає зорієнтуватися та спланувати дії перекладача, зокрема у випадку коли йдеться про науково-технічний переклад, який передбачає наявність певних алгоритмізованих перекладацьких дій, які пов'язані з особливостями текстів цього жанру. Стратегічна компетентність передбачає наявність знань про перекладацькі дії та стратегії, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей здійснення перекладу та набору певних дій для реалізації адекватної передачі комунікативного наміру; відповідних навичок і вмій, що дозволяють використовувати ці стратегії.

Насамперед варто зацентувати увагу на самому терміні «стратегія». Авторами Загальноєвропейських рекомендацій цей термін трактується як організована, цілеспрямована і керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання певного завдання [20].

Для більш чіткого визначення поняття «стратегія» ми пропонуємо розглянути визначення стратегії, пропонуване Академічним тлумачним словником 1970-1980 років та енциклопедичними словниками. Безсумнівно, слово «стратегія» має асоціації насамперед із військовою справою, де є вказівка на наявність семи «планування, підготовки чогось». У цьому і є суть стратегії: планування майбутньої діяльності, її підготовка стосовно певних умов і відповідно до певної мети.

Таким чином, планування передбачає складання плану будь-якої діяльності. При цьому будь-яка діяльність здійснюється в певних умовах, а саме планування повинне враховувати специфіку цих умов. Як обґрунтування цього твердження у «Психологічному словнику» вказано, що здійснення діяльності неминуче передбачає обстеження навколишнього та формування образу ситуації, на основі яких здійснюється планування подальшої поведінки як форми взаємодії з навколишнім дійсністю [7, с. 95]. Таким чином, здійснення діяльності неминуче передбачає обстеження навколишнього та формування образу ситуації, на основі яких здійснюється планування подальшої поведінки як форми взаємодії з навколишнім дійсністю.

Слід взяти до уваги і той факт, що будь-яка усвідомлена суб'єктом, контрольована ним діяльність здійснюється з певною метою. Як свідчить О.О. Леонтьєв, діяльність людини має ту чи іншу спрямованість [10, с. 143], пов'язану із системою мотивів. До основних елементів як матеріальної, так і духовної діяльності, відносяться: мотиви, що спонукають суб'єкт до діяльності; цілі – результати, на досягнення яких діяльність спрямована; засоби, за допомогою яких діяльність здійснюється [7, с. 95]. О.О. Леонтьєв пропонує модель, яка стосується будь-якого виду діяльності та діяльності спілкування зокрема, і включає певну мотивацію або потребу у спілкуванні, що формується у комунікатора завдяки тим чи іншим позакомунікативним факторам і – у процесі орієнтування у проблемній ситуації – перетворюється на мотив діяльності спілкування. Одночасно формується «неясне бажання» (Л.С. Виготський), тобто. комунікативний намір (комунікативна інтенція), виділяється комунікативне завдання. Потім здійснюється орієнтування в умовах цього завдання, завдяки чому стає надалі можливим планування мовних (і взагалі комунікативних) дій. Це планування (програмування), що відбувається за допомогою внутрішнього (суб'єктивного) коду, робить можливим перехід до наступного етапу – конкретної семантико-граматичної реалізації плану (програми, задуму) висловлювання тощо [10, с. 143-144]. У зазначеній моделі привертає увагу момент формування мотиву діяльності та наявність комунікативного наміру. Є можливим екстраполювати психолінгвістичну модель діяльності спілкування (за О.О. Леонтьєвим) на діяльність взагалі, яка буде включати такі основні етапи: орієнтування у ситуації, формування мотиву, формування мети діяльності, планування діяльності, провадження діяльності. Очевидно, що за своїм змістом всі етапи діяльності, за винятком останнього, співвідносні із поняттям стратегії діяльності.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що механізм вироблення стратегії здійснення діяльності включає такі основні складові: усвідомлення специфіки ситуації, формування її образу та планування поведінки суб'єкта у певній ситуації. При цьому важливим є і момент прогнозування: суб'єкт складає прогноз можливих змін, розвитку ситуації, що включає прогнозування можливих реакцій об'єктів на вплив із боку суб'єкта. Отже, основними компонентами стратегії є: 1) орієнтування в ситуації, 2) формулювання мети, 3) прогнозування, 4) планування.

Дослідженню саме стратегій перекладу, їх характеристики, методів та способів перекладу присвячували свої праці багато лінгвістів, серед яких І. С. Алексєєва, В. С. Виноградов, В. М. Ілюхин, В. Н. Комісаров, Л. Л. Нелюбин, Я. І. Рецкер, В. В. Сдобніков, А. Д. Швейцер, А. Chesterman, W. Lorsch, L. Venuti. Проте, хоч цей напрям досліджень постійно розвивається, але немає одностайності в інтерпретації поняття «перекладацької стратегії».

Перекладацька стратегія – метод виконання перекладацького завдання, план перекладацьких дій [15, 2],

що полягає в адекватній передачі з іноземної мови на мову перекладу комунікативної інтенції повідомлення, з урахуванням культурологічних та особистісних особливостей оратора, базового рівня, мовної надкатегорії та підкатегорії [8].

Відповідно на сьогодні у перекладознавстві побутує досить узагальнене поняття про перекладацькі стратегії, яка підкреслює їхній глобальний характер та «програмну» природу: це «програма перекладацьких дій» [18, с. 65], «генеральна лінія поведінки» [5, с. 508], «макротекстуальні плани та ментальні установки» [21] тощо.

Останнє на сьогодні наукове визначення стратегії належить В.В. Сдобникову, який визначає стратегію як загальну програму здійснення перекладацької діяльності в умовах певної комунікативної ситуації двомовної комунікації, яка визначається специфічними особливостями даної ситуації та метою перекладу [13] та, у свою чергу, визначає характер професійної поведінки перекладача в рамках цієї комунікативної ситуації [16].

Відповідно до поняття «стратегія» та її основних компонентів, варто зазначити, що найширше описав та уточнив В.В. Сдобников, який прирівняв перекладацьку стратегію до стратегії будь-якого виду діяльності. У переліку характеристик перекладацької стратегії він зазначив такі основні базові чотири характеристики, які співвідносяться з психолінгвістичною моделлю діяльності спілкування О.О. Леонтьєва:

- **Орієнтування у ситуації.** Перекладач як суб'єкт перекладацької діяльності, відповідальний за формування стратегії перекладу, здійснює орієнтування в комунікативній ситуації, визначаючи різні параметри: первинні – особистість і роль ініціатора перекладу, мета здійснення перекладу, характер відносин між комунікантами, умови здійснення комунікантами предметної діяльності; вторинні – контакт комунікантів, форма контакту, розташування комунікантів.

- **Формулювання мети.** Формулювання перекладачем мети перекладу здійснюється вже на етапі орієнтування в комунікативній ситуації. В.В. Сдобников стверджує, що перекладач є єдиною особою, яка реально розуміє мету перекладу. Для інших комунікантів можна сказати лише те, що вони розуміють свої цілі в рамках цієї комунікативної ситуації, мають власні мотиви для здійснення цієї діяльності, відповідно, мають певні очікування щодо перекладу, але ніколи не формулюють мету перекладу. Іншими словами, перекладач формулює мету перекладу як керівництво до подальшої дії.

- **Прогнозування** а) змін комунікативної ситуації та її розвитку при цьому йдеться не про первинні та вторинні параметри, а саме урахування механізму ймовірного прогнозування, атакож б) щодо реакцій комунікантів;

- **Планування.** Залежність від цілі саме перекладача, яка була визначена на попередніх етапах, та залежність від характеру перекладача, що розуміється як особлива лінія поведінки, що визначається специфікою комунікативної ситуації та поставленої мети, як особливий спосіб адаптації поведінки перекладача до специфічних умов здійснення перекладацької діяльності в даній комунікативній ситуації. [13]

При цьому В.В. Сдобников зазначає, що професійна поведінка перекладача включає:

- а) поведінкові прояви загального уявлення перекладача про специфіку комунікативної ситуації, в якій здійснюється переклад, та про способи досягнення поставленої мети перекладу;

- б) суто технологічні аспекти, тобто. використання певних тактик та операцій, необхідних для вирішення завдань, що виникають у процесу перекладу;

- в) суто поведінкові аспекти, визначені уявленням про етику перекладацької діяльності, на чому акцентує увагу І.С. Алексєєва [2]

І. С. Алексєєва розрізняє перекладацькі дії та перекладацькі стратегії, локалізуючи їх на макро- та мікро- рівнях відповідно так: перекладацькими діями вона називає усю сукупність можливих дій зі здійснення перекладу, а перекладацькою стратегією – свідомо вибраний перекладачем алгоритм цих дій при перекладі одного конкретного тексту або групи текстів. Дослідниця інтерпретує три етапи стратегії перекладу наступним чином: 1. Передперекладацький аналіз тексту (збирання зовнішніх даних про текст; визначення джерела і реципієнта; склад інформації та її насиченість: когнітивна, оперативна, емотивна, естетична інформація; комунікативне завдання, жанр мовлення). 2. Аналітичний варіативний пошук (створення тексту перекладу). 3. Аналіз результатів перекладу [2].

Е.Г. Поломских та В.В. Барсукова виділяють чотири етапи стратегії при роботі з перекладом: 1. Орієнтаційно-аналітичний етап: знайомство з оригіналом, його прочитання і розуміння, його змістовний і лінгвістичний аналіз, збір зовнішніх даних про текст. 2. Етап планування перекладацької діяльності та ймовірного прогнозування результатів перекладу. 3. Операційний етап: безпосереднє здійснення перекладу. 4. Етап контролю та оцінки: редагування перекладу і його прагматична адаптація до умов існування в культурі, яка приймає [12, с. 8].

Таким чином І.С. Алексєєва, Е.Г. Поломских та В.В. Барсукова виділяють, крім класичних етапів В.В. Сдобникова, операційний (власне переклад) та постперекладацький етапи, який передбачає роботу над текстом перекладу після завершення процесу перекладу, тобто йдеться про аналіз тексту або редагування, що є логічним завершенням процесу перекладу задля перевірки ефективності застосованої стратегії.

Отже, перекладацькі дії та стратегії лежать в основі стратегічної компетентності перекладача, а самі перекладацькі стратегії можна представити у такому контексті дій над текстом оригіналу при перекладі:

стратегії орієнтування у комунікативній ситуації, формулювання мети перекладу, планування дій перекладача, власне перекладу, аналізу результатів перекладу.

Таким чином, **навчально-стратегічна компетентність майбутнього перекладача** – це здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними і мовними компетентностями, перекладацькими діями та стратегіями на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності. Відповідно **структуру та зміст навчально-стратегічної компетентності** перекладача можна представити наступним чином: знання власних індивідуальних психологічних особливостей, навчальних та перекладацьких стратегій, а також навички та уміння усвідомлювати власні індивідуальні психологічні особливості, вибирати та використовувати навчальні стратегії відповідно до завдання та психологічних особливостей, використання відповідних перекладацьких стратегій задля досягнення мети перекладу. До **навчальних стратегій** майбутнього перекладача відносять: прямі (когнітивні) та непрямі стратегії (метакогнітивні, соціальні, афективні), а до **перекладацьких стратегій** відносять стратегії орієнтування у комунікативній ситуації, формулювання мети перекладу, планування дій перекладача, власне перекладу, аналізу результатів перекладу. Перспективним у подальшому розглядаємо розробку методики формування навчально-стратегічної компетентності перекладача науково-технічних текстів та дослідження змісту кожної виділеної нами перекладацької стратегії.

Використана література:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. Заведений. СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / За загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Войнич И. В. Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе : автореф. дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19. Пермь, 2010. 19 с.
5. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
6. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2013. Вип. 22. С. 125-133.
7. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
8. Илюхин В. М. Стратегии в синхронном переводе: на материале англо-русских и русско-английских комбинаций перевода : дис. ... канд. филол. наук. М. : Моск. лингв. ун-т, 2000. 206 с.
9. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособие для учителей]. М. : АРКТИ, 2002. 175 с.
10. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997.
11. Михайленко О. А. Технологія формування стратегічної компетентності майбутніх перекладачів. *Наукові записки Київського національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* Київ, 2015. Вип. 122. С. 142–150.
12. Поломских Е. Г., Барсукова В. В. Стратегии перевода (теоретические основы модуля) : учебный модуль для слушателей специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Перм. ун-т. Пермь, 2009. 255 с.
13. Ддобников В. В. Стратегия перевода: общее определение. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета.* Выпуск № 1, 2011. С. 166- 172.
14. Стрілець В.В. Зміст навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу: предметний аспект. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія.* Київ, 2019. Випуск 122. С. 86-96.
15. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.
16. Шлепнев Д.Н. Стратегия перевода и параметры стратегических решений. *Перспективы науки и образования.* 2018. № 5 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-i-parametry-strategicheskikh-resheniy>
17. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
18. Brzozowski J. Le problème des stratégies du traduire. *Meta*, 53(4), 2008. P. 765-781
19. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics.* 1980. № 1. P. 27–31.
20. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Council of Europe. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. 260 p.
21. Pym A. Translation research terms – a tentative glossary for moments of perplexity and dispute. *Translation Research Projects.* Tarragona: Intercultural Studies Group, 2011. P. 75-99.

References:

1. Azimov E.G., Schukin A.N. (2009) *Novyyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatyi (teoriya i praktika obucheniya yazyikam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR. 448 s. [in Russian]
2. Alekseeva I. S. (2004) *Vvedenie v perevodovedenie : ucheb. posobie dlya stud. filol. i lingv. fak. vyssh. ucheb. Zavedeniy* [Introduction to translation studies: textbook for students of philological and linguistic faculties of higher educational establishments]. Saint Petersburg : Filologicheskii fakultet SPbGU; M.: Izdatelskii tsentr «Akademiya». 352 s. [in Russian]
3. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and

- cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]. Kyiv : Lenvit. 590 s. [in Ukrainian]
4. Voynich I. V. (2010) Strategii lingvokulturnoy adaptatsii hudozhestvennogo teksta pri perevode : avtoref. dis. ... kandidata filologicheskikh nauk : 10.02.19 [Strategies for linguocultural adaptation of a literary text in translation: author. dis. ... candidate of philological sciences : 10.02.19]. Perm, 2010. 19 c. [in Russian]
 5. Garbovskiy N.K. (2007) Teoriya perevoda: Uchebnik. 2-e izd [Translation Theory: Textbook. 2nd ed.]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. 544 s. [in Russian]
 6. Zadorozhna I. P. Struktura ta zmist navchalno-stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni v'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky* [The structure and content of educational and strategic competence of future English teachers. *Teaching languages in higher education at the present stage. Interdisciplinary links. Scientific research. Experience. Search*]. 2013. Vyp. 22. S. 125-133. [in Ukrainian]
 7. Zinchenko V.P., Mescheryakova B.G. (1996) Psihologicheskii slovar [Psychological Dictionary] M.: Pedagogika-Press, 1996. [in Russian]
 8. Ilyuhin V. M. (2000) Strategii v sinhronnom perevode: na materiale anglo-russkikh i rusko-angliyskikh kombinatsiy perevoda : dis. ... kand. filol. Nauk [Strategies in simultaneous translation: on the material of English-Russian and Russian-English combinations of translation: dis. ... cand. philol. science] Moscow : Mosk. lingv. un-t. 206 s. [in Russian]
 9. Koryakovtseva N. F. (2002) Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayuschih inostrannyiy yazyk : posobie dlya uchiteley [Modern methodology for organizing independent work of foreign language learners: a manual for teachers]. Moscow : ARKTI. 175 s. [in Russian]
 10. Leontev A.A. (1997) Psihologiya obscheniya. 2-e izd. [Psychology of communication. 2nd ed.]. Moscow: Smyisl, 1997. [in Russian]
 11. Mykhailenko O. A. (2015) Tekhnolohiia formuvannia stratehichnoi kompetentsii maibutnikh perekladachiv. *Naukovi zapysky Kyivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni nauky* [Technology of formation of strategic competence of future translators. *Scientific notes of Kyiv National Pedagogical University named after M. Drahomanov. Series: Pedagogical sciences*]. Kyiv, 2015. Vyp. 122. S. 142–150. [in Ukrainian]
 12. Polomskih E. G., Barsukova V. V. (2009) Strategii perevoda (teoreticheskie osnovy modulya) : uchebnyy modul dlya slushateley spetsialnosti «Perevodchik v sfere professionalnoy kommunikatsii» [Translation strategies (theoretical foundations of the module): a training module for students of the specialty «Translator in the field of professional communication»]. Perm. un-t. Perm. 255 s. [in Russian]
 13. Sdobnikov V. V. (2011) Strategiya perevoda: obschee opredelenie. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Translation strategy: a general definition. *Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University*]. Vyipusk № 1. S. 166- 172. [in Russian]
 14. Strilets V.V. (2019) Zmist navchannia maibutnikh bakalavriv filolohii pysmovoho naukovo-tekhichnoho perekladu: predmetnyi aspekt. *Visnyk KNLU. Seriya Pedahohika ta psykholohiia* [Content of teaching future bachelors of philology of written scientific and technical translation: subject aspect. *Bulletin of the KNLU. Series Pedagogy and Psychology*]. Kyiv. Vyipusk 122. S. 86-96. [in Ukrainian]
 15. Shveytser A. D. (1988) Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty [Translation Theory: Status, Problems, Aspects]. Moscow : Nauka, 1988. 215 s. [in Russian]
 16. Shlepnev D.N. (2018) Strategiya perevoda i parametry strategicheskikh resheniy. *Perspektivny nauki i obrazovaniya* [Translation strategy and parameters of strategic decisions. *Prospects for science and education*]. № 5 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-i-parametry-strategicheskikh-resheniy>. [in Russian]
 17. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p. [in English]
 18. Brzozowski J. Le problème des stratégies du traduire. *Meta*, 53(4), 2008. P. 765-781. [in French]
 19. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. № 1. P. 27–31. [in English]
 20. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. 260 p. [in English]
 21. Pym A. Translation research terms – a tentative glossary for moments of perplexity and dispute. *Translation Research Projects*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2011. P. 75-99. [in English]

Ihnatenko V. D. Content and structure of the educational and strategic competence of the future translators of scientific and technical texts

The educational and strategic competence of the future translator is considered as the student's ability to independently use rational methods of mental work, strategies for mastering speech, linguistic, sociocultural and language competencies, translation actions and strategies based on reflective self-assessment of self-cognitive performance. The structure of educational-strategic competence in the context of its two components is also considered: educational and strategic. The content of educational competence and classification of basic educational strategies has been presented. Learning strategies are divided into direct and indirect, which in turn are cognitive and mnemonic and affective, metacognitive and social. Strategic competence helps to overcome the difficulties that arise in the process of translation, helps to orient and plan the actions of the translator, in particular for scientific and technical translation, which involves certain algorithmic translation actions that are related to the features of texts of this genre. Strategic competence implies knowledge of translation actions and strategies that facilitate the use of sound assumptions; models of translation and a set of specific actions for the implementation of adequate transmission of communicative intent; relevant skills and abilities to use these strategies. The concepts of «strategy» and «translation strategy» in particular, the main characteristics, features and stages of strategies in translation have been studied. Translation strategies include strategies of orientation in a communicative situation, formulation of the purpose of translation, planning of translator's actions, actually translation, analysis of results of translation.

Key words: *educational and strategic competence, translation, strategy, educational strategies, translation strategies, communicative situation, translation actions.*

КЛАСИФІКАЦІЯ СИЛОВИХ КИСТЬОВИХ ФУНКЦІЙ В ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

В статті зроблена спроба систематизувати та класифікувати арсенал основних силових кистьових функцій у дошкільників з орієнтацією на їхню предметно-практичну діяльність. На основі аналізу літературних джерел та особистого багаторічного досвіду спостереження було створено робочу класифікацію силових кистьових функцій у дошкільників старшого віку. Доведена значимість першочергового формування та корекції саме силових функцій кисті в загальному психофізичному розвитку дошкільників. Дана детальна характеристика кожної функції як з історичної позиції (філогенетичний аспект), так і в ракурсі сучасної її актуальності. Особлива увага була приділена опорній функції верхніх кінцівок – саме вона, на погляд автора, є основою в становленні опорно-рухової системи дитини в період раннього онтогенезу і стимулює розвиток скелета та вертикалізації тіла до ортоградного положення. Представлена логічна послідовність формування силових кистьових функцій у біологічно зумовленому філогенетично-онтогенетичному ланцюжку.

Показано зв'язок кожної з силових кистьових функцій з актуальним для людини (дитини) видом предметно-практичної діяльності. Коротко окреслено перспективні шляхи розвитку, формування та корекції кожної з зазначених силових функцій.

У висновках автором наводиться орієнтовна робоча класифікація силових кистьових функцій людини: опорна, підтримуюча, ресорна, балансувальна-нижня, балансувальна-верхня, гребкова (плавникова), блокуюча, поштовхова, ударна, крокова, перекачана, захисна, страховочна, захоплююча, кидкова. Далі було актуалізовано лише ті основні силові функції кистей, які необхідно розвивати у дошкільників для їхнього повноцінного психофізичного розвитку та подальшої успішної соціалізації.

Перспективи дослідження силових кистьових функцій у дошкільників знаходяться у розробці методики діагностування цих функцій та методичного арсеналу їхнього подальшого розвитку та корекції.

Ключові слова: силові кистьові функції, предметно-практична діяльність, дошкільники, класифікація, корекція.

Вже давно відомо значення руки, кисті для стимулювання дозрівання нервових структур головного мозку. Всім знайомий вислів І. М. Сеченова «Рука людини є додатковим органом її мозку, винесеним на периферію!». В низці досліджень фахівців доводився позитивний вплив предметно-маніпулятивної діяльності на моторний розвиток дітей [2; 3; 4; 5; 7], на їхній мовленнєвий розвиток [6., с. 224]. Крім того, завдяки унікальним властивостям кистей дитина опановує край важливу предметно-практичну діяльність, яка є однією з провідних видів діяльності дошкільників. В новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021) вказано: «Ключові для дошкільної освіти компетентності дитини (рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, **предметно-практична та технологічна** (виділено мною – В. К.), сенсорно-пізнавальна...) та інші [1., с. 5]. Цікаво, що перераховані вище компетентності в значному ступені залежать від сформованості у дітей дошкільного віку саме кистьових функцій.

В Базовому компоненті дошкільної освіти ми знаходимо загальні положення з цього приводу: «Предметно-практична, технологічна компетентність – здатність дитини реалізовувати творчі задуми з перетворення об'єктів довкілля з використанням різних матеріалів, що спираються на обізнаність із засобами та предметно-практичними діями, з допомогою дорослого чи самостійно у процесі виконання конструктивних, технічно-творчих завдань, завдань з моделювання» [1., с. 9]. І далі, в розділі «навички»: «володіє видами предметно-практичної діяльності: конструювання (з будівельного матеріалу, з паперу (оригамі, паперопластика), з природного матеріалу, з деталей конструкторів тощо)...» [1., с. 10].

Всі ці можливості, а також багато інших, в лівій частині залежать від сформованості основних кистьових функцій у дітей, зокрема функцій, пов'язаних із силовими здібностями та проявами кистей. Нам не вдалося знайти в доступній літературі інформації про класифікацію силових кистьових функцій у дітей дошкільного віку в контексті їхньої предметно-практичної діяльності. Це і зумовило **актуальність** виконаного дослідження.

Мета дослідження – на основі аналізу літературних джерел, а також особистого багаторічного педагогічного досвіду систематизувати та класифікувати основні силові кистьові функції у дітей дошкільного віку в контексті реалізації ними предметно-практичної діяльності.

На наш погляд, в ранньому онтогенезі дитини першочерговою з силових функцій кистей є опорна функція, яка лежить в основі опорної спроможності верхніх кінцівок немовля. На значимість формування опорних реакцій у психофізичному розвитку дітей раннього віку постійно вказував у своїх розробках Глен Доман з колегами [2., с. 336], вважаючи різні види повзання дуже ефективним засобом стимулювання як долонь (верхніх кінцівок в цілому), так і нервово-координаційних структур головного мозку. Ми також вважаємо, що дана функція є провідною, пусковою на перших етапах розвитку новонародженого, немовляти і дитини раннього, а потім і дошкільного віку, а тому пропонуємо розпочати класифікацію саме з неї.

Опорна. Загальновідомо, що саме за рахунок твердої опори і виникаючих при взаємодії з нею рук *опорних реакцій* можливий повноцінний фізичний розвиток дітей. Скелет дитини багато в чому якраз і формується завдяки наявності різних видів опори, діючої сили тяжіння і ручної рухової активності дітей [2., с. 336]. Особливо це помітно при переході дитини від положення лежачи на спині до положення лежачи на животі, формуванні опорно-випрямних реакцій рук і вертикалізації голови по серединній лінії. До того ж, на тенарі (пагорбі Венери) під великим пальцем знаходиться основна точка стимулювання серцевої діяльності (з системи Су-Джок) – при здійсненні опорних ручних дій вона постійно подразнюється і забезпечує тим самим хороший рівень діяльності серцево-судинної системи, яка життєво важлива для дитини, що розвивається.

Підтримуюча. Ця функція завжди була необхідна людині для підтримування знизу піднятих над головою відносно важких предметів. Наочно це можна проілюструвати на прикладі міфічних атлантів, які тримають небо на своїх кам'яних руках. Такі атланти часто використовувалися в архітектурі для прикраси фасадів і конструктивної підпірки арок і балконів в будівлях.

У сучасному побуті ця функція реалізується при піднятті будь-якого предмета на висоту вище голови: книгу на полицю, коробку з пілососом в шафу, банку на полочку на кухні і т. п.

В основу розвитку даної функції можуть бути покладені вправи по утримувannya і / або вижимання різних предметів однією і / або двома руками у вихідному положенні лежачи на спині (виходячи з феномена «двох глечиків»).

Ресорна. Ця функція доповнює і продовжує опорну функцію кисті. Наявність на долоні руки природної увігнутості (кисть – *vola*, від лат. – човен) при взаємодії дитини з опорою дозволяє забезпечити *м'яку амортизацію* виникаючих ударно-струшуючих впливів, що щадить скелет малюків і робить їх фізичний розвиток більш комфортним. Таким чином дитина більш м'яко, обережно і коректно досягає оточуючий її матеріальний світ, особливо світ нижньої опори (підлогу). Арнольд Гессел, який присвятив свої дослідження розвитку малюків, якось зауважив, що «підлога – це атлетичний манеж для дитини». Він вважав підлогу, на якій, головним чином, і реалізуються різні види повзання, основним засобом для максимального фізичного розвитку дитини, розуміючи, що головним при цьому є те, що в результаті такого рухового розвитку мозок дитини також розвивається швидше [2., с. 336].

Перспективи розвитку і корекції даної функції необхідно пов'язати з вправами в упорі лежачи на нестандартних опорних поверхнях, а також із застосуванням спеціальних ручних пристосувань (ступалок).

Балансувальна-нижня. Здатність дитини *балансувати* при ручній опорі дозволяє їй не втрачати рівновагу, зберігати стійке положення тіла в кожній конкретній рухово-ігровій ситуації і створювати оптимальні умови для виконання наступних ефективних рухів. Є резон припустити, що початкове вміння балансувати тільки на руках потім, в подальшому розвитку дитини, складе у неї основу вміння глобального балансування всього тіла спільно з кінцівками (від приватного – до загального), що більшою мірою буде реалізовуватися вже в положенні стоячи, в ходьбі, лазінні, бігу та стрибках.

Перспективи розвитку даної кистьової функції необхідно пов'язати з вправами в упорах лежачи на нестандартних рухомих опорних поверхнях.

Балансувальна-верхня. Реалізується при перенесенні на одній або двох руках будь-якої опорної площини (підноса, тарілки, піддону і т.п.) з розташованими на ній предметами (посудом, їжею, фруктами). Ця функція дозволяє балансувати пензлем вгорі за підтримки даної опорної площини і не дозволяти предметам впасти і розсипатися. Типовим прикладом досконалості даної функції є робота класного офіціанта, який швидко несе в одній руці піднос з вишуканими стравами в дорогому посуді.

Перспективи розвитку даної функції у дітей полягають у вправах з перенесенням вгорі тренувального підноса з різними предметами на ньому (від плоскогранных предметів (кубиків), до овальних, циліндричних і кулястих) з установкою перенести ці предмети якомога швидше і не впустити жоден з них.

Гребкова (плавникова). Еволюційно першим виник клас риб, потім-земноводних. Плід під час вагітності, на пізніх термінах, також знаходиться в навколоплідних (фетальних) водах. Логічне припустити, що онтогенетично, в числі перших кистьових функцій, у дитини, що розвивається повинна знаходитися *функція гребка у воді*. У риб та інших тварин цю функцію виконують плавники, а у людського дитинчати – вже кисть. Умовно можна назвати цю кистьову функцію *плавниковою*. Грудні діти у воді і під водою з успіхом демонструють автоматизм даної функції «плавати-раніше ніж ходити!»). Щоб оцінити її значимість, досить подивитися в уповільненому режимі рухи руками у професійного плавця, що пливе способом «кроль» або «брас». При цьому дуже потужно тренується променезап'ястковий суглоб кожної кисті, а саме він найбільш широко проекційно представлений в корі головного мозку, що дозволяє йому бути головним активатором тонічної діяльності кори, стимулювати дозрівання необхідних для повноцінного розвитку дитини нейронних структур головного мозку.

Розвивати дану функцію можна як в басейні, використовуючи гребкові рухи в пружному водному середовищі, так і на суші, в сухому басейні з кульками, а також за допомогою гумових тяг-джгутів.

Блокуюча. В історичному плані ця функція виникла і сформувалася для реалізації необхідності зупинити когось або щось, не пустити його до свого будинку, рідних, майна – зупинити непрощених гостей, заборонити їм подальший рух. У рукопашному бою блоки ставилися для зупинки ударів противника. Ця здатність близька за своїм значенням до захисної функції.

І сьогодні в тренуваннях боксерів і бійців в різних єдиноборствах значна увага приділяється постановці блоків. У сучасному спорті блоки поширені також в таких іграх, як волейбол, гандбол, водне поло, баскетбол, хокей, футбол, регбі, американський футбол.

Перспективи формування даної функції у дітей бачаться в такому умовному методичному напрямку рухово-ігрової діяльності, як «не пуцу!».

Поштовхова. Історично поєдинок, сутичка або бій між опонентами зазвичай починався з взаємних штовхань один одного. Цей алгоритм з'ясування відносин зберіг свою актуальність і сьогодні. Служить більш м'яким варіантом ударної функції. Як і блокуюча функція, несе в собі попереджувальну, профілактичну спрямованість. За допомогою попередніх легких штовхань однією або двома руками дитина (людина) як би попереджає партнера (опонента) про своє небажання продовжувати з ним контакт або взаємодію. Відштовхування в даному випадку означає неприйняття іншої дитини (людини) або пов'язаної з ним ситуації.

Тренувати дану функцію слід через поштовхові рухи, спрямованих як на обтяжений предмет, так і на партнера (обережно).

Ударна. Історично дана функція кисті формувалася як основний вид силової взаємодії з опонентами. У доісторичні часи, при відсутності спеціальної зброї саме ударна сила руки (кисті) часто була основним фактором при вирішенні спірних моментів між людьми або групами людей.

Сьогодні за рахунок здійснення **ударних рухів долонями** по поверхні опори, предметів і живих тіл дитина осягає навколишній світ, пробує його на міцність, стверджує себе і при цьому благотворно стимулює розвиток великих півкуль головного мозку.

На наш погляд, в дошкільному дитинстві недооцінюються ці **барабанні** рухи з використанням різних звукових пристосувань: бубнів, барабанів, там-тамів, маракасів, хангів та інших. Це може стати окремим корекційно-розвиваючим напрямом, методом, технологією («ударна терапія» або «барабанна терапія»).

Крокова. Дана функція філогенетична є дуже давньою, оскільки нею володіли вже земноводні, які здійснювали своє пересування за рахунок крокових рухів передніми кінцівками. Надалі, в ході еволюції ця життєва, важлива функція зберіглася і розвинулася у плазунів, а потім – і у ссавців.

Сьогодні при пересуванні дитини в упорі лежачи, на животі і повзанні на чотирьох першими освоюють крокові рухи саме руки, що в подальшому сприятливо позначиться на становленні повноцінних кроків ніг при ходьбі, лазінні, бігу і стрибках [5., с. 96-101]. Почергові **крокові рухи** правою і лівою руками сприяють формуванню **перехресної координації верхніх і нижніх кінцівок**, побудові міжпівкульних нейронних взаємозв'язків, дозріванню необхідного нервового субстрату головного мозку, що позитивним чином позначиться і на подальшому психічному розвитку дітей.

В основу розвитку даної функції слід покласти різні крокові пересування на руках в упорах лежачи і в чотирьохопорному положенні.

Перекагу. З позиції філогенезу аналогічно стопі, що має функцію перекагу, кисть дитини також реалізує її при виконанні крокових рухів на руках. В цьому випадку основу долоні можна умовно порівняти з п'ятою стопи, саму долоню (vola) з поздовжнім склепінням стопи, а пальці руки уподібнити пальцям стопи. Для виконання повноцінного крокового руху в упорі лежачи кисть повинна здійснити прокочуючий рух по опорі, відштовхуючись від неї. Наочно це можна уявити на ободі колеса будь-якого транспортного засобу.

Функція перекагу є однією з найважливіших при формуванні повзальних рухів дитини, які є потужним стимулятором дозрівання відповідних мозкових структур.

Перспективи розвитку даної функції бачиться у використанні нестандартних опорних поверхонь, а також спеціальних пристосувань для кистьового захоплення – «ступалок» зі сферичною опорною поверхнею.

Захисна. Однією з найдавніших і важливих функцій кистей є **захист руками голови, обличчя і вразливих зон тіла** від навмисних або випадкових ударів, що наносяться ззовні іншими людьми, тваринами або предметами. Завдяки ній людина (дитина) в минулому і сьогодні має змогу зберегти здоров'я і життєздатність на належному рівні.

Формування цієї важливої функції практично не представлено в традиційних системах фізичного розвитку дошкільників. В основу такої методики можна покласти роботу з м'ячами (розгойдування підвішених м'ячів, кидки м'ячів) і формування захисних реакцій руками на їх наближення. Також для ударів і тренуванню захисту від них можна використовувати травмобезпечні м'які поролонові «палиці».

Страховальна. Історично дана функція у приматів забезпечувала виживання особини або зведення до мінімуму травматичного збитку від падіння з висоти.

Сьогодні, під час росту дитини і освоєння нею прямо стояння, ходьби, лазіння, бігу та стрибків також досить часто виникають ситуації падіння на опору, негативні наслідки якого можна уникнути за рахунок функції **ручної страховки** (тримаючись за опору або впираючись на опору кистями). Ця функція продовжує розвиток попередньої, захисної функції: тільки там предмет наближався до дитини, а тут, навпаки, дитина наближається до опори.

В основу вдосконалення цієї функції можна покласти освоєння дітьми «сидячого», стоячого, ходьбового і лазального основних рухових режимів, що реалізуються в ситуаціях неординарної, нестабільної, мінливої опори. Такий тренінг в значній мірі збагатить арсенал умінь і навичок ручної (кистьової) страховки.

Захоплююча. Історично значимість даної функції важко переоцінити – в її основі лежить інстинкт самозбереження: захоплення плодів для їх поглинання при харчуванні овочами і фруктами, а також захоплення жертви при полюванні у хижаків. Кистьове захоплення починає формуватися у сучасної дитини буквально з перших місяців життя і вдосконалюється в міру її дорослішання. Для *ефективного захоплення* предмета дитина може використовувати наступні способи: *гачковий, міжпальцевий, плаский, щипцевий, циліндричний, кульовий*. Різні їх комбінації щоразу народжують у своєму роді індивідуальне «*культурне*» кистьове захоплення.

У психофізичному (мовному) розвитку дошкільників необхідно в значній мірі посилити аспект освоєння дітьми різних способів захоплення предметів, а не тільки традиційного кульового при маніпуляціях з м'ячиком і його метаннях (можна розробити спецакалку-гумку для тренінгу всіх видів захоплень), а також використовувати роботу з пластиліном.

Кидкова. Історично це, мабуть, одна з найважливіших функцій кисті у виживанні людини в боротьбі з хижаками і ворогуючими племенами. Володіння холодною зброєю, зокрема, вміння метати дротики, сокири, бумеранги і списи далеко і точно забезпечувало людині та її племені велику ймовірність виживання.

Сьогодні ця функція в порівнянні з її історичною першофункцією в значній мірі втратила свою актуальність і тепер носить прикладний спортивно-розважальний характер: метання різних снарядів в легкій атлетичній, кидки м'яча в спортивних іграх, попадання в мішень в дартсі, в городках, в боулінгу і т. п.

В основу тренінгу даної функції слід покласти металеві, кидкові рухи різних предметів в ціль і на дальність.

Резюмуючи вищенаведене, для дітей дошкільного віку з усього силового арсеналу кистьових функцій необхідно вибрати характерний для даного віку *набір актуальних силових кистьових функцій*: опорна, підтримуюча, крокова, кидкова, вису, поштовхова.

Таким чином, підсумовуючи виконане дослідження, представимо попередні **висновки**:

1. Роль кисті та кистьових функцій відома в педагогіці та реабілітології вже давно, але на жаль не знайшла повноцінного системного відображення у програмових документах та методичних розробках щодо дошкільної освіти.

2. Існують різні спроби класифікувати кистьові функції людини (дитини), але вони носять розрізнений характер і не віддзеркалюють всього спектру кистьових можливостей дитини.

3. На основі вивчення літературних джерел з проблематики та особистого багаторічного досвіду вивчення предметно-практичної діяльності дітей нами розроблена попередня робоча класифікація силових кистьових функцій людини, в яку увійшли: опорна, підтримуюча, ресорна, балансувальна-нижня, балансувальна-верхня, гребкова (плавникова), блокуюча, поштовхова, ударна, крокова, перекачу, захисна, страхувальна, захоплююча, кидкова.

Перспективи дослідження силових кистьових функцій у дошкільників знаходяться у розробці методики діагностування цих функцій та методичного арсеналу їхнього подальшого розвитку та корекції.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ. 37 с.
2. Доман Г., Доман Д., Хаги Б. Как сделать ребенка физически совершенным. М. : Аквариум, 2000. 336 с.
3. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* : вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016.
4. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Видання друге, доповнене і перероблене. Вінниця : ТОВ Твори, 2019. 53 с.
5. Єфименко Н. Н. Роль ползания в коррекции нарушений психофизического развития дошкольников. *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 32. Частина 1 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 96 – 101.
6. Кольцова М. М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Москва : У-Фактория, 2006. 224с.
7. Смолянинов А. Г., Ванцова А. Рука – мозг. Киев ; Братислава ; Москва ; Мюнхен, 2011. 112 с.
8. Polatajko HJ (2001). "The evolution of our occupational perspective: the journey from diversion through therapeutic use to enablement". *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 68 (4): 203–207. doi:10.1177/000841740106800401
9. Colman W (1992). "Maintaining autonomy: the struggle between occupational therapy and physical medicine". *The American Journal of Occupational Therapy*. 46 (1): 63–70. doi:10.5014/ajot.46.1.63

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)] Nova redaktsiia. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. Kyiv. 37 s. [in Ukrainian]
2. Doman G., Doman D., Hagi B. Kak sdelat rebenka fizicheski Sovershennyim [How to make a child physically perfect]. M. : Akvarium. 336 s. [in Russian]
3. Yefymenko M. M. (2006, 2016). Korektsiia kystovykh funktsii u ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. [Correction of wrist function in children with mental and physical disabilities]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky):

- zbirnyk naukovykh prats : vyp. 7, u 2 t./ za red. V. M. Synova, O. V. Havrylova. Kamianets-Podilskyi : PP Medobory [in Ukrainian]
4. Yefymenko M. M. (2019). Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Kazkova fizkultura». [Program for physical education of young and preschool children "Fabulous physical education"]. Vydannia druhe, dopovnene i pereroblene. Vinnytsia : TOV Tvory. 53 s. [in Ukrainian]
 5. Efimenko N. N. (2016). Rol polzaniya v korrektsii narusheniy psihofizicheskogo razvitiya doshkolnikov. [The role of crawling in the correction of disorders of the psychophysical development of preschoolers]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. – Vypusk 32. Chastyna 1 : zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Vyd. NPU imeni M. P. Drahomanova. S.96 – 101 [in Russian]
 6. Koltsova M. M., Ruzina M.S. (2006). Rebenok uchitsya govorit. Palchikovyiy igrotrening. [The child is learning to speak. Finger game training]. Moskva : U-Faktoriya. 224s. [in Russian]
 7. Smolyaninov A. G., Vanchova A. (2011). Ruka – mozg. [The hand is the brain]. Kiev ; Bratislava ; Moskva ; Myunhen. 112 s. [in Russian]
 8. Polatajko HJ (2001). "The evolution of our occupational perspective: the journey from diversion through therapeutic use to enablement". Canadian Journal of Occupational Therapy. 68 (4): 203–207. doi:10.1177/000841740106800401
 9. Colman W (1992). "Maintaining autonomy: the struggle between occupational therapy and physical medicine". The American Journal of Occupational Therapy. 46 (1): 63–70. doi:10.5014/ajot.46.1.63

Kantarzhy V. K. Classification of power wrist functions in subject-practical activities of preschoolers

The article attempts to systematize and classify the arsenal of basic power wrist functions in preschoolers with a focus on their subject-practical activities. Based on the analysis of literature sources and personal long-term experience, a working classification of power wrist functions in older preschoolers was created. The importance of the primary formation and correction of the power functions of the wrist in the general psychophysical development of preschoolers is proved. A detailed description of each function is given both from a historical standpoint (phylogenetic aspect) and from the perspective of its current relevance. Particular attention was paid to the support function of the upper extremities – it is, in the author's opinion, fundamental in the formation of the musculoskeletal system of the child in early ontogenesis and stimulates skeletal development and verticalization of the body to orthograde position. The logical sequence of formation of power carpal functions in the biologically conditioned phylogenetic-ontogenetic chain is presented.

The connection of each power wrist functions with the actual for the person (child) type of subject-practical activity is shown. Promising ways of development, formation and correction of each of these power functions are briefly outlined.

In the conclusions the author gives an approximate working classification of human wrist functions: supporting, spring, balancing-lower, balancing-upper, rowing (fin), blocking, push, shock, step, roll, protective, safety, exciting, throwing. Further, only those basic power functions of the wrists were updated, which need to be developed in preschoolers for their full psychophysical development and further successful socialization.

Prospects for the study of power wrist functions in preschoolers are in the development of methods for diagnosing these functions and the methodological arsenal of their further development and correction.

Key words: power wrist functions, subject-practical activity, preschoolers, classification, correction.

UDC 378.124+373.2+37.015.3

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.19

Knyazheva I. A.

MODELING OF THE FORMATION PROCESS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION

The article analyzes the current requirements for professional training of future teachers, emphasizes the importance of its methodological component. Based on the analysis of scientific sources, the importance is proved, the essence is substantiated and the peculiarities of application of modeling in the conditions of higher pedagogical education, which has the ability to combine the possibilities of theoretical and empirical knowledge of pedagogical reality. The intermediate status of modeling between theory and experiment in the conditions of pedagogical education is proved. The model as a result of modeling is characterized, its essence is defined, distinctive features and types of models created in pedagogical education are presented.

The author's understanding of the essence (abstract image of the process of formation of methodical competence of future teachers, integral operational system, which schematically and generalizedly reproduces its structure, stages, conditions, methods and mechanisms of implementation, relationships and relationships between elements) and basic functions, gnostic, reproductive, transformative, prognostic) developed conceptual model of formation of methodical competence of future teachers.

The principles of realization of the developed model are defined and described. The author substantiates the components of the proposed model of formation of methodological competence of future teachers. Its content is revealed through three interrelated stages. The theoretical and methodological stage involved determining the methodological principles of building the process of formation of the studied phenomenon; procedural-technological – technological support of the process of formation of methodical competence of future teachers on the basis of realization of scientifically substantiated pedagogical conditions; reflexive and effective included monitoring the formation of methodological competence of future teachers.

Key words: methodical competence, future teachers, modeling, model, stages, principles, university education.

(статтю подано мовою оригіналу)

One of the most important tasks of independent Ukraine is its European integration, modernization, and as a result – sustainable innovation development, the driving force of which is an effective system of higher professional education. An indicator of its effectiveness is the release of competitive professionals who are ready to show their professional qualities and successfully pass an objective competitive selection. The reality of achieving this goal significantly depends on the quality of training of teachers in university education. This led to the emergence of new requirements for future teachers, according to which he must have the level of knowledge, skills and attitudes to be able to comprehend, appropriate and use innovative and traditional tools, methods, techniques, techniques and technologies of educational activities that reflect advanced world experience and achievements of modern scientific thought. In fact, we are talking about a high level of its methodological competence.

The problem of forming the teacher's personality is covered in detail in a number of studies (V. Andrushchenko, I. Bekh, V. Bondar, V. Voitko, E. Grishin, S. Goncharenko, O. Dubasenyuk, M. Yevtukh, N. Kuzmina, M. Lazarev, A. Mudryk, L. Necheporenko, N. Nychkalo, V. Oliynyk, S. Sysoeva, L. Spirin, N. Tarasevich, N. Chepeleva, T. Yatsenko, etc.). The content, features, structure, functions of pedagogical activity, factors that significantly affect its effectiveness, specifics, methods and technologies of formation of readiness for its implementation in the educational process of higher education have been studied by I. Bogdanova, F. Gonobolin, V. Zagvyazinsky, A. Kapska, N. Kichuk, Z. Kurland, A. Linenko, V. Lugov, O. Moroz, O. Pekhota, M. Skatkin, G. Shchedrovitsky and other scientists.

Despite the significant development of problems of the methodological sphere of professional and pedagogical training (O. Abdullina, K. Abramenko, A. Bogush, N. Vereshchagina, L. Nikitina, E. Pasov, L. Spirin, L. Talanova, E. Tamozhnyia, V. Shagan, etc.), including teachers of certain subjects, educators, teachers (I. Artemyev, A. Karachevtsev, E. Kovalenko, T. Kocharyan, N. Morse, Y. Podpovetna, N. Solovova, V. Sharko etc.), issues related to modeling the process of formation of methodological competence of future teachers have not yet been the subject of special research.

The purpose of the article: to prove the importance of modeling in pedagogical education and substantiation of the components of the model of formation of methodological competence of future teachers.

Modeling was chosen as an effective method that helps to theoretically comprehend the possibilities, direct and optimize the process of formation of methodological competence of future teachers in the conditions of university education. Usually in the philosophy of modeling is understood as the process of creating a specific object designed to study and reproduce the essential characteristics of the studied phenomenon (phenomenon, process) [7; 8].

Modeling in pedagogical research is interpreted as «a theoretical way to reflect the form of existence, structure, composition and structure of functioning or development of a pedagogical object through the disclosure of component composition and internal links that allow qualitative and quantitative analysis of dynamics of changes in the studied pedagogical phenomenon» [6, p. 96].

Summarizing the above, we note that the defining features of modeling is the presence created on the basis of theoretical and practical study of the object of a particular artificial system that objectively corresponds to the object of knowledge and can replace it in certain respects. Its research provides new information about the original object. Such an artificial system, which is the result of modeling, is a model (from the Latin *modulus* – measure, sample) as an analytical or (and) graphic description of the studied phenomenon (process). A model is «an object or system, the study of which serves as a means to obtain knowledge about another original object or prototype of the model» [3, p. 131].

It is based on a mental construction that is somewhat similar and at the same time different (simplified, generalized) from the object under study. The inevitable simplification of the object of modeling allows to perceive it in the current characteristics as a whole. The model serves as a «typified reflection of the phenomenon, the result of abstract generalization of practical experience, the correlation of theoretical ideas about the object and empirical knowledge about it» [4, p. 23].

The model simulates the object of knowledge, approximates, formalizes, retains characteristics, simplifies but does not distort it, allows to present its structure, basic properties, laws of development and interaction with the world, ways to manage it under given conditions, goals and criteria; predict direct and indirect consequences of the implementation of specified methods and forms of impact on the object; is a prototype of «the state of the modeled object, carries the structure of what is not yet in objective reality» [6, p. 37].

Analysis of scientific research [3; 4; 6, etc.], allowed in addition to the above to highlight the following features of the models:

- the model can be considered as a hypothesis about the development of a certain process (thing, phenomenon) as an object of knowledge and the possible results of this process;
- the reflective nature of the model involves, on the one hand, dependence on the activities of the subject that forms the subject of modeling by highlighting its properties, on the other – activities that affect the subject of modeling;
- the content of the model depends on the characteristics of the modeled object and the goal set by the subject of modeling;
- in the model, the sides of the object of knowledge can not be connected mechanically, there must be grounds for their comparison;
- the model projects the relationship between the present and the future, and also indicates the way to move to the future as a goal.

The widespread use of modeling in pedagogical research is due to the universality and integrative nature of this method of cognition. It combines the possibilities of theoretical and empirical knowledge of pedagogical reality, which allows to give it an intermediate status between theory and experiment. The modeling process uses and creates a variety of symbolic, abstract (as certain logical constructs) and subject (as a prototype of the state of the modeled object, reflecting the properties, structure, design strategy, results of what is yet to come) models.

Analysis of modern scientific sources allows us to identify the following main types of pedagogical models such as:

- prognostic (for optimal allocation of resources and specification of goals of pedagogical activity);
- conceptual, based on information database and action program;
- instrumental, with which you can prepare the means of implementation and teach to work with pedagogical tools;
- monitoring – to create feedback mechanisms and ways to correct possible deviations from the planned results;
- reflexive (created in order to find solutions in case of unexpected and unforeseen situations) models [4, p. 24].

In our study, a conceptual model of the formation of methodological competence of future teachers. This model is considered as an abstract (ideal) image of the formation of methodological competence of future teachers, as a holistic operationally defined system that schematically and generalizedly reproduces its structure, stages, conditions, methods and mechanisms of implementation, relationships and relationships between elements [5].

The main functions of the proposed model are:

- reproducible, as it contains the idea of methodological competence as an object of knowledge, its structure and basic properties;
- prognostic, because the model simultaneously provides a goal, takes it into account, representing the order, the sequence of projected changes, guarantees the realization of the goal under certain conditions;
- gnostic, because the model, simplifying the real process of development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines, allows its step-by-step study, multiplication of knowledge about it, construction of its new properties; allows to visualize the characteristic features of this process as a certain integrity;
- transformative, because it is a prototype of the process of forming the methodological competence of future teachers, because it contains a program of optimal solutions to this problem as a certain heuristic controlled technological design;
- enriching, due to the fact that it is able to enrich new information in the process of its (model of formation of methodological competence of future teachers) theoretical and practical use [5].

When designing any model, goal setting is important. In our study, the aim is to form the methodological competence of future teachers.

As the analysis of scientific research shows, the development of a conceptual model can be carried out by selecting the leading components, modules, blocks, phases, etc. In the initiated research in the development of the conceptual model, the emphasis was placed on the selection of stages necessary to understand the peculiarities of the process of formation of methodological competence of future teachers in terms of professional training.

The developed model of formation of methodical competence of future teachers is an interconnected set of elements structured into a holistic system, which is implemented in accordance with the selected stages, revealing the logic of the process of gradually increasing the level of methodological competence (from low to sufficient).

The conceptual model of formation of methodical competence of future teachers includes theoretical and methodological (provided definition of methodological principles of construction of process of development of the investigated phenomenon), procedural and technological (provided technological maintenance of development of methodical culture of future teachers). Effective (included monitoring the development of methodological culture on the developed components and indicators using the appropriate methodology).

The methodological bases of modeling in our study were the principles: additionality, integrity, dialogicity, contextuality, subjectivity, electiveness. Principles (from the Latin principium) – is the beginning, basis, starting points, basic requirements for activities and behavior that determine their direction, reflect the course of objective laws and patterns of their implementation [1, p. 493].

Principles in education are the basis for the implementation of an educational concept, they set a certain system of requirements and rules that justify the feasibility of a pedagogical innovation and regulate its application.

The formation of methodological competence of future teachers involves the relationship and coexistence of «sustainable», new and emerging is not only an essential characteristic, but also a condition of its existence, formation and development. This corresponds to the principle of additionality as a concise interpretation of the relevant pattern. After all, to successfully solve educational problems, achieve a synergistic effect, one must not forget and oppose one method, tool, technology to another, and organically and expediently use their capabilities, organically weaving into the canvas of the educational process [2].

The application of the principle of additionality in the process of formation of methodological competence is considered as a methodological basis for the complementarity of innovative and traditional forms of organization, methods and means of professional training of future teachers.

The principle of electiveness involves giving some freedom to future teachers in choosing the goals, content, forms, methods and sources of learning, its intensity as its own pace and rhythm of progress in mastering the content of training.

The principle of dialogicity requires a combination of individual and collective work in the process of professional and pedagogical training in a higher education institution, an atmosphere of cooperation and mutual understanding.

Implementation of the principle of context involves modeling with the whole system of didactic forms, methods and technologies of subject and social content of future pedagogical activities.

The principle of integrity means achieving unity and interconnection between all components of the educational process, achieving holistic content as the unity of personal experience of cultural development, cultural reproduction and cultural creation of future teachers and methodological activities that can create a new qualitative state – the formation of his methodological competence.

The principle of subjectivity aims that the formation of the future teacher as a subject of culturally appropriate methodological and pedagogical activities occurs in the process of mastering the socio-historical forms of such activities.

Thus the organization by the person of the activity concerning such mastering assumes its mobilization, coordination with requirements of pedagogical reality, reveals a personal way of regulation of activity [5].

The basis of the procedural and technological stage are defined and justified pedagogical conditions for the formation of methodological competence of future teachers, namely:

- coverage in the content of professional training of future teachers of the essence and features of methodological activities, awareness of the importance of which will occur in the context of pedagogical activities – methods and forms of implementation – problem, dialogue, panoramic lectures, brainstorming, method of logical and semantic models (didactic multidimensional technology); mind map, etc.);
- gaining personal experience in methodological activities (methods and forms of implementation – pedagogical practice, case method, virtual methodical office, master class, pedagogical design);
- ensuring the educational autonomy of future teachers (methods and forms of implementation – the method of projects, Internet technologies (remote platform), independent work, business and role-playing games, tutoring, participatory methods).

The reflexive-effective stage of the described model provided monitoring of formation of methodical competence of future teachers according to the developed diagnostic technique. Diagnostic tools contained diagnostic methods that allowed to conduct research on each of these components of the methodological competence of future teachers (cognitive, activity-organizational, reflective-evaluation, motivational-value) and their indicators.

The result of the implementation of the described conceptual model is to increase the levels of formation of methodological competence of future teachers.

Conclusions. The conceptual model of formation of methodical competence of future teachers determines the substantive, organizational-pedagogical and procedurally-effective aspects of the process and is formed by the relationship of theoretical-methodological, procedural-technological and reflexive-effective stages.

We see the prospect of further research in testing the experimental methods of forming the methodological competence of future teachers.

Bibliography:

1. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Москва : Эксмо, 2010. 960 с.
2. Гранатов Г. Г. Метод дополнителности в развитии понятий: (Педагогика и психология мышления). Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2000. 194 с.
3. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–27.
5. Княжева І. А. Класифікаційна характеристика технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Народна освіта*. 2014. № 1 (22). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2229.
6. Ланде Д. В., Фурашев В. М., Юдкова К. В. Основы інформаційного та соціально-правового моделювання: навч. посіб. Київ : НТУУ «КПІ», 2014. 220 с.
7. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне : Волинські береги, 2013. 360 с.
8. Щербак Т. І. Моделювання як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. Т. X. Вип. 24. С. 773–783.

References:

1. Brokgauz F. A., Efron I. A. (2010) *Illyustrirovannyiy entsiklopedicheskiy slovar* [Illustrated Encyclopedic Dictionary]. Moskva : Eksmo. 960 s. [in Russian].
2. Granatov G. G. (2000) *Metod dopolnitelnosti v razvitii ponyatiy: (Pedagogika i psihologiya myshleniya)* [The method of complementarity in the development of concepts: (Pedagogy and psychology of thinking)]. Magnitogorsk : Magnitogorskiy gos. un-t. 194 s. [in Russian].
3. Honcharenko S. (2010) *Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research. Methodological advice for young scientists]. Kyiv; Vinnytsia : TOV firma «Plaver». 308 s. [in Ukrainian].
4. Dakhn A. N. (2003) *Pedahohycheskoe modelirovaniye: sushchnost, effektivnost y neopredelennost* [Pedagogical Modeling: Essence, Effectiveness and Uncertainty]. *Pedahohyka*. 4. 21–27. [in Russian]
5. Kniazheva I. A. (2014) *Klasyfikatsiina kharakterystyka tekhnolohii rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin spetsialnosti «Doshkilna osvita»* [Classification characteristics of the technology of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines of the specialty «Preschool education»]. *Narodna osvita*. 1 (22). URL: : http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2229. [in Ukrainian]
6. Lande D. V., Furashov V. M., Yudkova K. V. (2014) *Osnovy informatsiinoho ta sotsialno-pravovoho modeliuvannia* [Fundamentals of information and socio-legal modeling]: navch. posib. Kyiv : NTUU «KPI». 220 s. [in Ukrainian]
7. Sysoieva S. O., Krystopchuk T. Ye. (2013) *Metodolohiia nauково-pedahohichnykh doslidzen* [Methodology of scientific-pedagogical research]: Pidruchnyk. Rivne : Volynski oberehy. 360 s. [in Ukrainian].
8. Shcherbak T. I. (2013) *Modeliuvannia yak zasib vyvchennia osoblyvostei obrazu Ya u period reprezentatsii intelektu osobystosti* [Modeling as a means of studying the peculiarities of the image of the self in the period of representation of the intellect of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu im. H. S. Kostyuk NAPN Ukrainy*. T. Kh. Vyp. 24. 773–783. [in Ukrainian].

Княжева І. А. Моделювання процесу формування методичної компетентності майбутніх педагогів в умовах університетської освіти

У статті проаналізовано сучасні вимоги щодо професійної підготовки майбутніх педагогів, акцентовано на важливості її методичного складника. На основі аналізу наукових джерел доведено значення, обґрунтовано сутність і висвітлено особливості застосування в умовах вищої педагогічної освіти моделювання, що володіє здатністю об'єднати можливості теоретичного й емпіричного пізнання педагогічної дійсності. Доведено проміжний статус моделювання між теорією й експериментом в умовах педагогічної освіти. Схарактеризовано модель як результат моделювання, визначено її сутність, представлено відмітні особливості й види створюваних в педагогічній освіті моделей. Запропоновано авторське розуміння сутності (абстрактний образ процесу формування методичної компетентності майбутніх педагогів, цілісна операційно задана система, що схематично й узагальнено відтворює його структуру, етапи перебігу, умови, способи й механізми реалізації, взаємозв'язки і взаємовідношення між елементами) й основних функцій (збагачувальна, гностична, відтворювальна, перетворювальна, прогностична) розробленої концептуальної моделі формування методичної компетентності майбутніх педагогів.

Визначено й описано принципи реалізації розробленої моделі. Автором обґрунтовано складники пропонованої моделі формування методичної компетентності майбутніх педагогів. Її зміст розкривається через три взаємопов'язаних етапи. Теоретико-методологічний етап передбачав визначення методологічних принципів побудови процесу формування досліджуваного феномена; процесуально-технологічний – технологічне забезпечення процесу формування методичної компетентності майбутніх педагогів на основі реалізації науково обґрунтованих педагогічних умов; рефлексивно-результативний включав моніторинг сформованості методичної компетентності майбутніх педагогів.

Keywords: методична компетентність, майбутні педагоги, моделювання, модель, етапи, принципи, університетська освіта.

УДК 371.26.012-057.875

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.20>

Козьменко О. І.

ЗНАЧУЩІСТЬ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА В ПІДГОТОВЦІ УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання значущості роботи викладача закладу вищої освіти в процесі підготовки успішної людини. Розуміючи потребу вищої освіти в оновленні підходів до освітнього процесу, українськими освітянами було запропоновано Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2020–2031 роки, де було окреслено переваги і проблеми вищої освіти, основні тренди освіти майбутнього. Як наслідок впливу цих трендів заклади вищої освіти будуть змушені впроваджувати певні інновації, які зроблять інституції більш конкурентоспроможними на ринку світової вищої освіти. Серед стратегічних цілей оптимізації вищої освіти було зазначено розвиток кадрового потенціалу ЗВО, що також передбачає забезпечення можливостей та стимулювання особистого професійного розвитку викладачів, підвищення мотивації до роботи щодо підготовки успішної людини. Підкреслюючи значущість цієї роботи, в статті було проаналізовано досвід підготовки успішної людини в американських коледжах та університетах. Визначено та окреслено шляхи оптимізації цього процесу з використанням професорсько-викладацького та адміністративного потенціалу закладів вищої освіти. У статті проаналізовано фактори, що впливають на якість викладання, показано важливість роботи викладачів в процесі організації позитивного освітнього простору, системи підтримки здобувачів вищої освіти. Надано приклади стратегій підготовки успішної людини в системі американської вищої освіти та особлива увага надана значущості роботи викладача. Констатовано, що професіоналізм, прагнення педагога до професійної самореалізації, розвитку професійно значущих якостей, потреба у самоосвіті і самовдосконалення є необхідними умовами для підготовки успішної людини.

Ключові слова: підготовка успішної людини, заклад вищої освіти, викладач, стратегія розвитку вищої освіти, підтримка здобувачів, професійні педагогічні якості, позитивне освітнє середовище.

Історично так склалося у вищій освіті, що заклади, які надають освітні послуги перебувають у процесі постійного розвитку та модернізації заради того, щоби задовольняти мінливі освітні потреби студентів. Однак, на сьогодні, ці зміни зумовлені не стільки бажанням самих ЗВО, скільки змінами студентського контингенту та їхніми очікуваннями щодо вищої освіти. Вступаючи на перший курс, здобувачі вже прагнуть доступу до передового програмного забезпечення та комунікаційних ресурсів. Нове покоління студентів звикло до миттєвого отримання інформації та спілкування у реальному часі у глобальному масштабі, саме вони створили імпульс до змін навчання. Ці та інші проблеми притаманні і закладам вищої освіти США, проте вони мають певний досвід у розв'язанні актуальних для вищої освіти питань, включаючи необхідність дій щодо створення нових умов навчання студентів та підготовки їх до продуктивних ролей після закінчення навчання. Ці проблеми збалансовані тими ресурсами, які розробляються ЗВО щоби полегшити перехід від навчання до кар'єри, тому запозичення американського досвіду є корисним для системи вищої освіти України.

У 2020 році перед закладами вищої освіти постало завдання визначити місію і візію, цілі і завдання роботи щодо підготовки здобувачів вищої освіти. Тому робоча група провідних фахівців з вищої освіти розробили проєкт Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2020–2031 роки, основними питаннями якого стали: прогнозування потреб ринку праці, форм здобуття вищої освіти, наукова та науково-технічна діяльність у ЗВО, смартспеціалізації та кластери Індустрії 4.0, оцінювання якості освіти, фінансування вищої освіти, управління вищою освітою, інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти [3]. У документі було визначено такі переваги системи вищої освіти України: наближення нормативно-правового забезпечення вищої освіти до Європейського простору; потужний людський капітал; розвинена мережа закладів вищої освіти; наявність університетів світового рівня; привабливість для іноземних студентів. Проблемами української вищої освіти є: незадовільний рівень автономії ЗВО; несприятлива демографічна ситуація; посилена тенденція до освітньої еміграції; невідповідність структури підготовки поточним і перспективним потребам ринку праці; невідповідність навичок випускників ЗВО потребам роботодавців; низьке та неефективне фінансове забезпечення вищої освіти; низький престиж праці викладача, втрата кадрового потенціалу; слабкий зв'язок ЗВО з наукою та бізнесом. Певну цікавість викликає узагальнення світових трендів розвитку вищої освіти: глобалізація, цифровізація; старіння населення.

Також було наведено інші мегатренди, що впливатимуть на вищу освіту протягом найближчих десяти років за позицією фахівців Міжнародної платформи Studyportals [4]. Такі мегатренди, як зміни на ринку праці у зв'язку із зростанням автоматизації; невідповідність навичок випускника вимогам роботодавців; суворіша імміграційна політика; залежність економічного зростання від ринків, що розвиваються; дисбаланс потужності; бюджетний тиск у зв'язку зі скороченням державного фінансування вищої освіти – спричинять зміни у системі вищої освіти.

Як наслідок впливу цих трендів заклади вищої освіти будуть змушені впроваджувати певні інновації, які зроблять інституції більш конкурентоспроможними на ринку світової вищої освіти. Автори Стратегії пропонують, що такими інноваціями стануть впровадження більш актуальних, доступних та гнучких академічних програм, залучення внутрішнього населення нетрадиційного віку для навчання (старше 24 років) до

одержання освіти протягом усього життя, онлайн або змішаного навчання, поширення транснаціональної та безперервної освіти, міждисциплінарність освітніх програм, свобода та відповідальність студента у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії. Також Стратегія визначає стратегічні й операційні цілі та завдання розвитку вищої освіти України до 2031 року, до стратегічних цілей належать: покращення системи управління освітою і забезпечення автономії ЗВО; забезпечення збалансованості ринку праці фахівців з вищою освітою; забезпечення якості і доступності вищої освіти для різних верств населення; інтеграція науки, освіти та бізнесу для забезпечення економічного зростання країни; розвиток кадрового потенціалу ЗВО; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; інтеграція у європейський і світовий освітній простір з урахуванням національних інтересів. Як можна побачити, серед цілей є розвиток кадрового потенціалу ЗВО, що передбачає підвищення статусу викладача в суспільстві через підвищення рівня оплати праці викладачів ЗВО; забезпечення умов, гарантій праці та соціальних гарантій викладачів ЗВО; формування у працівників зацікавленості в успішності всіх аспектів діяльності свого ЗВО; формування єдиного освітнього інформаційно-комунікаційного простору; забезпечення належних побутових умов викладачам. Також це передбачає забезпечення можливостей та стимулювання особистого професійного розвитку викладачів через оптимізацію структури навантаження викладачів; мотивацію на досягнення наукових і навчальних результатів та усунення формальних бар'єрів їх ефективної діяльності; застосування у практиці технологій менторства, тьюторства, фасилітації; забезпечення можливості підвищення кваліфікації викладачів (стажування) на провідних підприємствах та в організаціях задля удосконалення фаховості; розбудову системи академічної мобільності викладачів; забезпечення свободи викладача як носія і творця наукових знань [3].

Кореляційний зв'язок успішності навчання студентів з професійною підготовкою та досвідом викладача потрапили у фокус наукового вивчення В. Абросімової, З. Єсаревої, В. Іванова, І. Зімньої, Т. Рудневої та ін. Питання професійної підготовки викладачів вищої школи у системі безперервної освіти знайшло відображення у дослідженнях Г.Бокарьової, Я.Макарової, Г. Матушанського, С. Мойсеєнко, О. Коржуєва, І. Сингаївської. Вплив викладача, його досвіду, знань, особистих якостей на досягнення студентського успіху і ефективності навчання досліджували Е. Айзнер, Дж. Махоні, Р. Мендро, В. Нордмарк, Б. Сандерс та ін.

Отже, вітчизняною Стратегією розвитку вищої освіти визначено значущість роботи викладачів в підготовці здобувачів вищої освіти, тому доцільно продемонструвати використання американського досвіду з цього питання. Університети й коледжі мають допомагати студентам, створювати позитивне навчальне середовище, мати стратегію раннього втручання, забезпечити необхідну підтримку для успіху, враховуючи різноманітні чинники. Сумісні зусилля адміністрації, викладачів і студентів дозволять здобувачам вищої освіти розробити цілі та працювати над досягненням успіху.

Американські дослідники пропонують декілька підходів, що дозволяють оцінити ефективність роботи викладача в процесі підготовки успішної людини і проаналізувати фактори, що впливають на якість викладання. На думку Джима Махоні, такі складові, як позитивні взаємовідносини, налаштування на очікування високих результатів від студентів з метою максимізації їх досягнень, постійне професійне вдосконалення, створення стабільного середовища дозволяють високоєфективним викладачам покращити якість підготовки успішної людини в ЗВО. Американські науковці вважають, що ті викладачі, які активно допомагають студентам ставити цілі, досягати їх, виховують відповідальність і стимулюють до високої якості у роботі у такий спосіб демонструють здобувачам, що труднощі при виконанні завдання є тимчасовими, але гордість від покращеної майстерності або нового знання, триває вічно [7]. У процесі підготовки успішної людини значущість роботи викладача полягає у його залученні до створення структур і процесів для організації стабільного навчального середовища. До складу якого входять розпорядок, ефективність, вдале управління навчальним процесом, певний обсяг знань та організація безпеки. Усвідомлене відповідальне ставлення до навчання покращує результати, а певний порядок, стабільність та безпека надає студентам відчуття впевненості. Завдання викладача обрати правильну організаційну стратегію і налаштувати студентів на продуктивну працю, але майстерність викладача полягає у створенні такого середовища, що не дозволить студентам нудьгувати або відчувати дискомфорт.

Не менш важливим є прагнення викладача до постійного вдосконалення. Педагоги, які є кваліфікованими в цій галузі, надають студентам можливість експериментувати і проявляти свою особистість під час навчання. Ті викладачі, які володіють психолого-педагогічними технологіями, певними методиками можуть легко зацікавити і мотивувати студентів до навчання. На думку науковців, розвиток пошукової діяльності студентів, підкріплення зусиль особистості, що стимулюються діями авторитетної особи, самовизначення і саморозвиток, задоволення від діяльності є ключовими у досягненні успіху і створенні відповідної ситуації під час навчання студентів [2, с. 5].

Важливо вказати на значущість взаємодії всередині соціальних мереж ЗВО, які є умовою підготовки успішної людини. За словами Р. Стайлза та його колег, ці мережі складаються з викладачів, професійних радників, адміністраторів та студентів. Вони зазначали, що надання академічних консультацій та додаткових ресурсів у кампусі, можливість вивчення інтересів та набуття навичок в умовах, що характеризуються тісною взаємодією з викладачами, є досить корисним для студентів [8]. Завдання викладача надавати підтримку здобувачам вищої освіти не тільки під час навчання, але й у позаурочний час. Дослідження показали, що студенти, які стають учасниками соціальної діяльності, беруть участь у позанавчальних заходах, відчувають переваги того, що

вони є соціально активними. Занурення в студентське життя поза межами університету впливає на ті особисті фактори, що підвищують задоволеність навчанням і зайнятість студентів, формуючи їхній успіх.

Зусилля з боку адміністрації та викладацького складу закладу вищої освіти щодо розробки та впровадження певних дій, спрямованих на підтримку студента, як можна побачити, є доволі суттєвим шляхом допомоги у навчанні та досягненні успіху. Американська дослідниця Ліндсі Уайт з Університету Небраска (США) здійснила дисертаційне дослідження шляхів досягнення студентського успіху завдяки організаційним змінам у закладах вищої освіти й експериментальним шляхом підтвердила значущість дій і стратегій навчального закладу, спрямованих на досягнення успіху студента. Завдяки цьому науково-експериментальному наробку було доведено, що дії адміністрації та професорсько-викладацького складу ЗВО, а також впровадження певних стратегій підтримки студентів впливають на їхній рівень досягнення успіху. Проаналізувавши досвід багатьох американських коледжів, авторка наводить приклади п'ятих найкращих практик викладачів та адміністрації ЗВО щодо досягнення успіху студентів [9]. Підготовка успішної людини передбачає розробку стратегій навчального закладу щодо: 1) полегшення адаптації студентів під час перехідного періоду; 2) моніторингу і спостереження за результатами студентів; 3) створення зв'язків між академічними та неакадемічними аспектами університетського життя для студентів; 4) підтримки студентів як у стінах університету, так і в позанавчальний час; 5) покращення якості викладання [9]. Завдання викладачів полегшити адаптацію здобувачів вищої освіти під час складних перехідних періодів, пристосування до життя після закінчення університету. Для того, щоби допомогти студентам орієнтуватися під час переходу до інших умов, доцільно використовувати стратегії допомоги на різних етапах. Така допомога передбачає з боку викладачів спрямування зусиль на підтримку студентів, розробку та впровадження програм та курсів, що сприяють формуванню необхідних навичок навчання, розвиток мотивації й уміння досягати запланованих цілей. Співробітники і викладачі під час таких курсів мають змогу розкрити потенціал, підкреслити здібності студентів, налаштувати їх на успіх, надати правильну модель поведінки й зорієнтувати на правильний вибір під час навчання [9]. Досвід американських університетів доводить користь організації спеціальних курсів для студентів першого року навчання, які мають на меті ознайомити студентів із навичками навчання, організацією власного розкладу й часу, можливостями кар'єри та іншими навичками, необхідними для успіху в університеті. Також ЗВО розробляють нові програми орієнтації студентів, залучають до студентських ритуалів та традицій.

Суттєво впливає на досягнення успіху якість викладання. Це передбачає роботу професорсько-викладацького складу щодо підвищення рівня ефективності викладання, розвитку педагогічної майстерності. Неабияку роль також грають особистісні психологічні якості викладача, зміст навчального курсу і ставлення до викладання. Зацікавленість матеріалом курсу, його практична користь для майбутньої професійної діяльності сприяє успіху студентів і стимулює до навчання. Позитивні зміни у викладанні передбачають не лише удосконалення методики, але і створення якісних програм і онлайн ресурсів, спеціальних центрів із професійного розвитку для підвищення кваліфікації та обміну досвідом викладачів. Якість викладання безпосередньо впливає на успіх студентів [1].

Розуміючи необхідність впровадження цих змін в освітній процес, освітні інституції спрямовують їхню увагу на оптимізацію роботи факультетів та кафедр. Наприклад, залучають до роботи більше спеціалістів, які мають практичний досвід роботи з тих дисциплін, які вони викладають. Гарною інновацією є використання викладачів, які працюють за сумісництвом, можливо у деяких ЗВО одночасно [6]. Робота викладача має сприяти розвитку мотивації та заохочення студентів до активної роботи. «Студенти мають стати першовідкривачами, а не пасивними одержувачами знань Традиційні методики викладання застарівають у світі, який спонукає людей мислити критично та творчо» [5, с. 1].

Отже, загальна мета викладання – створити умови для успішного навчання кожного студента передбачає використання таких форм і методів навчання, які б сприяли розвитку внутрішніх мотиваційних чинників навчання, викликали зацікавленість студентів та сприяли легкому подоланню перешкод у досягненні мети вищої освіти. Вплив викладача на студента щодо формування успішності відбувається під час вивчення дисципліни безпосередньо на заняттях та спілкування в позааудиторний час. Студенти, викладачами яких були висококваліфіковані фахівці, у подальшому демонструють більш успішну стратегію поведінки і виявляють цілеспрямованість у навчанні, на відміну від тих студентів, які не мали змогу навчатися у висококваліфікованих викладачів і цей факт має стимулювати педагогів до підвищення ефективності навчання. Професіоналізм, високий рівень педагогічної майстерності та навички професійного спілкування викладача стимулюють та надихають студента на успішне навчання. Основними шляхами розвитку необхідної професійної педагогічної компетенції є самоосвіта й самовдосконалення, наукова робота, дослідна діяльність, робота у творчих групах, участь у конкурсах, майстер-класах, конференціях і форумах, саморефлексія й інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій. Завдання закладів вищої освіти полягає в створенні умов для успішного навчання й набуття необхідних життєвих навичок.

Використана література:

1. Козьменко О. Найкращі практики використання шляхів допомоги студентам у досягненні успіху (на прикладі університетів США). Інноваційна педагогіка. 2019. Т. 9, № 1. С. 26–29.
2. Ларионова І.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик». автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1996. 32 с.

3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2020 – 2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osvitiv-ukraini-02-10-2020.pdf>.
4. Choudaha R. van Rest E. Envisioning Pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. Studyportals. URL: <https://www.studyportals.com/wpcontent/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals2018.pdf>.
5. Hainline, L., Gaines, M., Long Feather, C., Padilla, E., & Terry, E. (2010). Changing students, faculty, and institutions in the twenty-first century. *Peer Review*, 12(3). URL: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/chaingstudents-faculty-and-institutions-twenty-first-centur>
6. Lorange, P., Sheth, J. N., & Thomas, H. (2014). New models and the changing contexts of business school. *The European Business Review*. URL: <http://www.europeanbusinessreview.com/newbusiness/models/and/the/changing/contexts/of/business/school-2/>
7. Mahony, J (2014). A recipe for success – what highly effective teachers do. *Ohio School Boards Association Journal*, Vol. 58, 1, 46–47.
8. Stiles, R. J., Wilcox, K. A., & Robinson, G. F. W. B. (2018). Key steps for student success and thriving initiatives: Lessons learned and shared. Salt Lake City, Utah, Norman, OK: the University of Oklahoma. URL: <https://www.grinnell.edu/sites/default/files/docs/2018>
9. Wayt, L. K. (2015). Pathways to Student Success: A Multiple Case Study on Four-Year Colleges' Organizational Change in Performance Funding States. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/245>

References:

1. Kozmenko, O. (2019). Naykrashchi praktyky vykorystannya shlyakhiv dopomohy studentam u dosyahnenni uspihku (na prykladi universytetiv SSHA) [Best practices in using ways to help students succeed (on the example of US universities). *Innovative pedagogy*, 9, 1, 26-29. [In Ukrainian].
2. Larionova, I. (1996). Sytuatsyya uspekha v uchebnoy deyatelnosti kak faktor razvityiya otnosheniy sotrudnychestva v systeme «uchytel'-uchenyky». (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). [The situation of success in educational activities as a factor in the development of cooperation relations in the system "teacher-student"]. (Author's abstract: Candidate of Pedagogical Sciences). Ekaterinburg. [In Russian].
3. Stratehiya rozvytku vyshchoyi osvity v Ukrayini na 2020 – 2031 roky. [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2020 – 2031]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osvitiv-ukraini-02-10-2020.pdf>. [In Ukrainian].
4. Choudaha, R., van Rest, E. (2018, January). Envisioning Pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. Studyportals. URL: <https://www.studyportals.com/wpcontent/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals2018.pdf>
5. Hainline, L., Gaines, M., Long Feather, C., Padilla, E., & Terry, E. (2010). Changing students, faculty, and institutions in the twenty-first century. *Peer Review*, 12(3). URL: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/chaingstudents-faculty-and-institutions-twenty-first-centur>
6. Lorange, P., Sheth, J. N., & Thomas, H. (2014). New models and the changing contexts of business school. *The European Business Review*. URL: <http://www.europeanbusinessreview.com/newbusiness/models/and/the/changing/contexts/of/business/school-2/>
7. Mahony, J. (2014). A recipe for success – what highly effective teachers do. *Ohio School Boards Association Journal*, Vol. 58, 1, 46–47.
8. Stiles, R. J., Wilcox, K. A., & Robinson, G. F. W. B. (2018). Key steps for student success and thriving initiatives: Lessons learned and shared. Salt Lake City, Utah., Norman, OK: the University of Oklahoma. URL: <https://www.grinnell.edu/sites/default/files/docs/2018>
9. Wayt, L. K. (2015). Pathways to Student Success: A Multiple Case Study on Four-Year Colleges' Organizational Change in Performance Funding States. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/245>

Kozmenko O. I. The importance of the teacher's work in successful person's training in the context of higher education modernization

The importance of the work of a teacher of higher education in the process of training a successful person is considered in this article. In order to realize the higher education's updating approaches, Ukrainian educators proposed a Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2020-2031, in which it was outlined the benefits and problems of Ukrainian higher education, the main trends in future higher education were indicated. As a result of the impact of these trends, higher education institutions will be forced to implement certain innovations that will make institutions more competitive in the global higher education market. Among the strategic goals of optimizing higher education is the development of human resources, which also provides opportunities and stimulates personal professional development of academic staff, increasing motivation to work in the process of a successful person's training. Understanding the importance of this work, in the article it is analyzed the experience of training a successful person in American colleges and universities. The ways of optimizing this process with the use of teaching and administrative potential of higher education institutions are identified and outlined. The article analyzes the factors influencing the quality of teaching, shows the importance of teachers in the process of organizing a positive educational environment, a support system for higher education students. The examples of strategies for training a successful person in the American higher education system are given, and special attention is paid to the importance of the teacher's work. It is stated that professionalism, the desire of the teacher for professional self-realization, the development of professionally significant qualities, the need for self-education and self-improvement are necessary conditions for training a successful person.

Key words: training of a successful person, institutions of higher education, teacher, a strategy of higher education development, student support, professional-pedagogical qualities, positive educational environment.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.21>

Костенко О. В.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Цифрова трансформація сучасного освітнього процесу вимагає впровадження технологічного підходу в освіті, що передбачає інструментальне управління освітнім процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей. Цьому сприяють основні категорії технологічного підходу: чітка визначеність послідовних кроків, які спрямовані на досягнення запланованої мети; представлення й обґрунтування результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками; відтворюваність технології в інших освітніх умовах.

Забезпечення відповідного функціонування галузі освіти розглядається як одне з пріоритетних державних завдань, шляхом застосування інформаційних технологій задля організації ефективного освітнього процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти, який являється важливим структурним елементом забезпечення якісних освітніх послуг. Розробка державної освітньої політики в Україні повинна передбачати той факт, що всі проблеми, пов'язані з застосуванням та імплементацією інформаційних технологій в початкових закладах, повинні вирішуватися цілісно. Важливість застосування інформаційних технологій сконцентрована на отримання якісно нового результату в галузі освіти, який відповідає би стану та тенденціям світового освітнього суспільства та загально визнаним міжнародним та європейським стандартам у даній сфері. Імплементація новітніх інформаційних технологій для організації освітнього процесу повинна реалізовуватися поетапно на основі використання організаційних, концептуальних, дидактичних та технологічних принципів.

Технологічний підхід в освіті передбачає інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей. Цьому сприяють основні категорії технологічного підходу: чітка визначеність послідовних кроків, які спрямовані на досягнення запланованої мети; представлення й обґрунтування результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками; відтворюваність технології в інших освітніх умовах.

Тому авторська технологія формування професійних компетентностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створює умови для підготовки кваліфікованого робітника, що відповідає сучасним вимогам ринку праці та володіє набором якостей, які дозволяють вирішувати складні завдання в швидкозмінних умовах сучасності.

Ключові слова: педагогічна технологія, професійні компетентності, інформаційно-комунікаційні технології, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, електронні навчально-методичні комплекси, інтерактивний посібник, навчальний сайт, онлайн платформа, педагогічні умови.

Інформатизація суспільно-економічних процесів сьогодення сприяє виникненню низки вимог до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема, підготовки конкурентоспроможного фахівця, що легко адаптується до швидкозмінних умов цифрового суспільства. Окрім володіння фаховими компетентностями, майбутні професіонали повинні вміти виконувати свої професійні обов'язки в умовах карантинних обмежень та вміти переводити їх у цифрову площину. Відповідність вимогам сучасності вимагає від закладів професійної (професійно-технічної) освіти створювати інформаційно-освітні середовища і тим самим сприяти розвитку цифрових, комунікаційних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників. Дотримання вищезазначених вимог потребує реалізації технологічного підходу в процесі розробки ефективної освітньої системи формування професійних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників.

Теоретико-методологічною основою інноваційних педагогічних технологій, на нашу думку, є дослідження М. Артюшиної [1], М. Кларина [5], О. Пометун [9], С. Сисоевої [10] тощо.

Крім того, успішні приклади застосування педагогічних технологій знаходимо в дослідженнях Л. Кайдалової [4], В. Лозової [6], О. Пехоти [8], І. Дичківської [2], О. Падалки [7], І. Зязюна [3] та інших.

Роль інструментарію, що уможливує реалізацію процесу формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами ІКТ виступають наступні: педагогічна система, педагогічна технологія, педагогічні умови, зміст, форми та методи, педагогічний супровід тощо.

На нашу думку, саме використання педагогічної технології в освітньому процесі дозволяє найбільш ефективно враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, моделювати процес професійної підготовки та обирати ті форми й методи навчання, що забезпечують найбільш гарантовані результати. Нами здійснено наголос на реалізації освітнього процесу, який носить системний характер, впорядкований, логічний, алгоритмічний та чітко організований.

Крім того, враховується емоційна складова взаємодії здобувачів освіти і викладачів та оптимальні витрати при організації освітнього процесу засобами ІКТ. Отже, вважаємо, що педагогічна технологія не зводиться лише до сукупності методів чи прийомів. Вони підібрані не випадково та ведуть до єдиної прогнозованої мети – формування прогностичної компетентності студентів (це чітке визначення кінцевого результату та контроль точності його досягнення). Враховуючи вищезазначене, наводимо схему та опис розробленої педагогічної технології формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами ІКТ (рис. 1).

Технологія формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами ІКТ включає наступні блоки:

Цільовий компонент формується під впливом середовища, а саме вимог ринку праці та Державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти. Відповідно вагомо впливає на проектування змісту, методів, форм та засобів теоретично-професійної підготовки на основі обраних принципів і виконує визначені функції при формуванні професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Змістовний компонент технології розкриває структуру та зміст професійних компетентностей та розкриває зв'язки між предметами.

Навчально-педагогічний компонент характеризує зміст, форми, методи й засоби навчання, демонструє матеріально-технічну та навчально-методичну базу та умови, що забезпечуватимуть ефективність формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Результативний компонент технології характеризує ступінь досягнення поставленої мети. Він передбачає цілеспрямовану систематичну діагностику та виявлення основних напрямів підвищення рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що проводиться в рамках моніторингу якості освіти.

Зміст цільового компоненту розкривається у меті, завданнях, принципах та функціях формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами ІКТ.

Мета: формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних.

Завдання: формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Технологія формування професійних компетентностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій повинна відповідати вимогам, визначеним її принципам:

- Принцип закономірності самостійного навчання – стійкі та істотні зв'язки між структурними компонентами моделі, внаслідок реалізації яких досягаються ефективні результати у формуванні майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних;
- Принцип цілеспрямованості – всі структурні компоненти підпорядковані загальній меті формування майбутнього конкурентоспроможного фахівця;
- Принцип послідовності – структурні компоненти моделі мають чітку послідовність в організації дистанційного та змішаного навчання – від теорії до практики;
- Принцип зв'язку з професією – використання структурних компонентів максимально наближує навчання до реальних умов професійної діяльності;
- Принцип систематизації – всі структурні компоненти моделі об'єднані та взаємопов'язані.

Технологія формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій виконує наступні функції:

- 1) навчально-розвивальну – сприяє систематизації знань, формуванню самостійності та розвитку пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- 2) пізнавально-практичну – спонукає здобувачів освіти до систематичної праці, досягнення кращих результатів, подолання прогалин у знаннях;
- 3) професійно-орієнтовану – сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей здобувачів освіти, зростанню їх навичок, що знадобляться в процесі майбутньої професійної діяльності;
- 4) контрольну – призначена для виявлення, виміру і оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- 5) комунікативну – сприяє забезпеченню зворотного зв'язку між викладачем та здобувачем освіти.

Результатом реалізації змістового компоненту технології є створення електронних навчально-методичних комплексів з формування професійних компетентностей в розрізі навчальних модулів: «Теорія бухгалтерського обліку», «Бухгалтерський облік», «Економічна діяльність підприємства, статистика та фінанси», «Інформаційні системи і технології в обліку», «Основи оподаткування».

Розглянемо авторські електронні навчально-методичні комплекси з формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних (рис. 2):

1. Інтерактивний збірник завдань з бухгалтерського обліку (Частина І) – <http://buh-oblik.biz.ua> (рис. 2а).
2. Інтерактивний посібника «Бухгалтерський облік» – <http://www.manual-bo.biz.ua> (рис. 2б).
3. Інтерактивний посібник «Економічна діяльність підприємства, статистика та фінанси» – <https://e-manual.biz.ua> (рис. 2в).
4. Навчальний сайт «ІСТО» – <https://isto.biz.ua> (рис. 2г).
5. Навчальний сайт «Планета обліку» – <http://www.spl-education.co.ua> (рис. 2д).
6. Освітня онлайн платформа для обліковців – <https://moodle-vpu7.pp.ua> (рис. 2е).

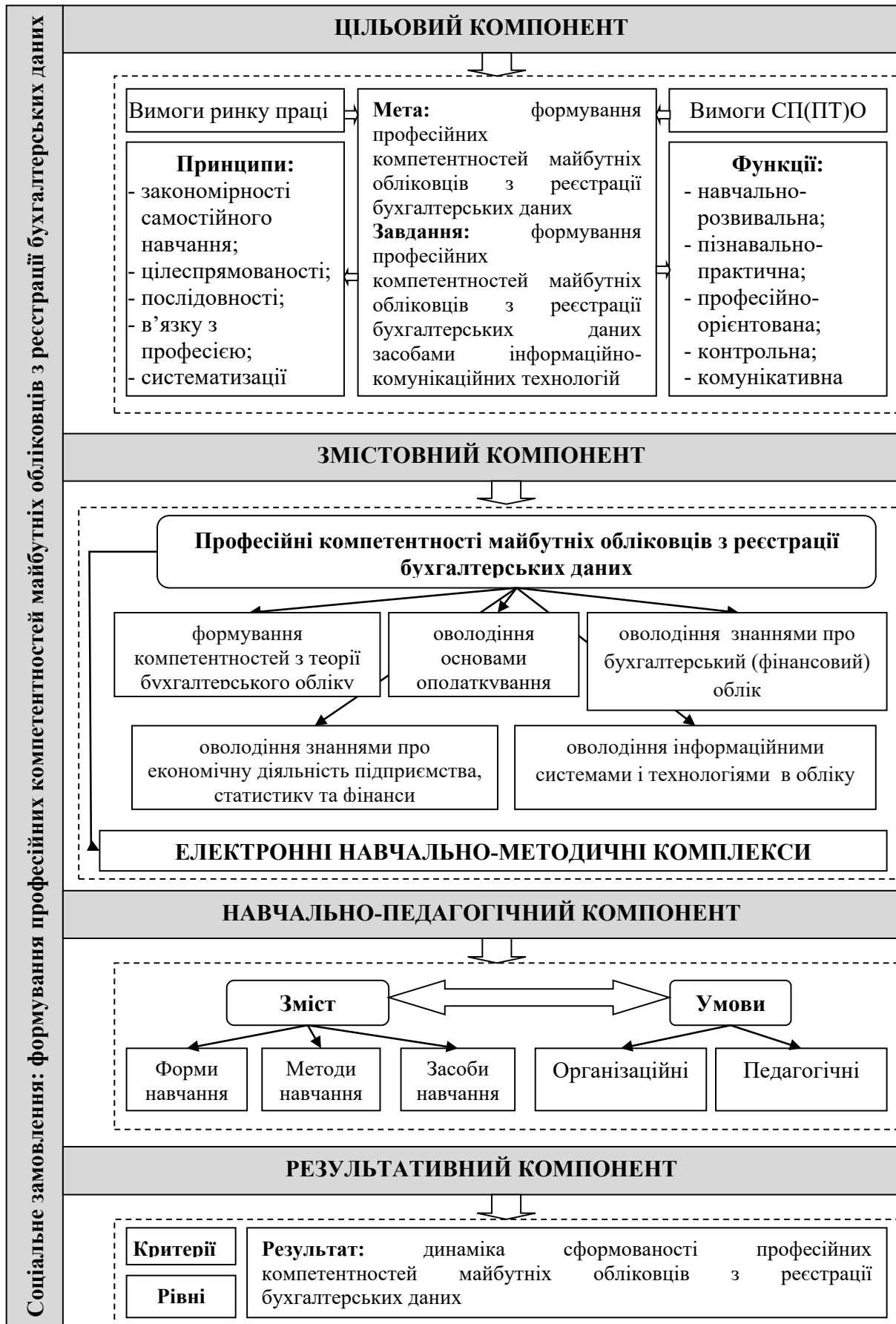


Рис. 1. Технологія формування професійних компетентностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій



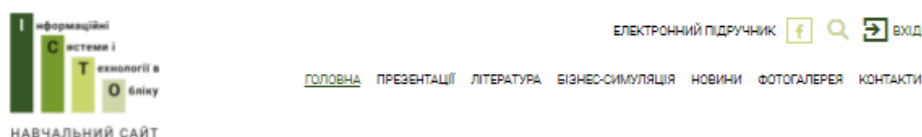
Рис. 2а. Головна сторінка інтерактивного збірника завдань з бухгалтерського обліку (Частина I)



Рис. 2б. Головна сторінка інтерактивного посібника «Бухгалтерський облік»



Рис. 2в. Головна сторінка інтерактивного посібника «Економічна діяльність підприємства, статистика та фінанси»



Інформаційні Системи і Технології в Обліку

<p>ТЕМА 1</p> <p>Організація обліку за допомогою інформаційних систем і технологій</p> <p>КОНСПЕКТ</p>	<p>ТЕМА 2</p> <p>Облік за допомогою електронної таблиці Excel</p> <p>КОНСПЕКТ</p> <p>ВІДЕОЛЕКЦІЇ</p> <p>ТЕСТ</p>
<p>ТЕМА 3</p> <p>Автоматизація обліку матеріальних цінностей</p> <p>КОНСПЕКТ</p> <p>ВІДЕОЛЕКЦІЇ</p> <p>ПРАКТИЧНІ РОБОТИ</p> <p>ТЕСТ</p>	<p>ТЕМА 4</p> <p>Автоматизація обліку праці</p> <p>КОНСПЕКТ</p> <p>ВІДЕОЛЕКЦІЇ</p> <p>ПРАКТИЧНІ РОБОТИ</p> <p>ТЕСТ</p>

Рис. 2г. Головна сторінка навчального сайту «ICTO».

Навчально-педагогічний компонент розкриває зміст форм, методів, засобів навчання та перелік умов реалізації технології формування професійних компетентностей засобами ІКТ.

До зазначених форм навчання, що відповідають технології відносяться:

- ігрові (онлайн вікторини, вебквести, олімпіади, конкурси тощо);
- інтерактивні (спільні проекти, дослідження, обговорення, конференції);
- проблемні (бізнес-симуляції – заняття, що створюють умови, максимально наближені до виробничих умов);
- інноваційні (з використанням сучасних цифрових технологій та сучасної техніки);
- дипломна робота.

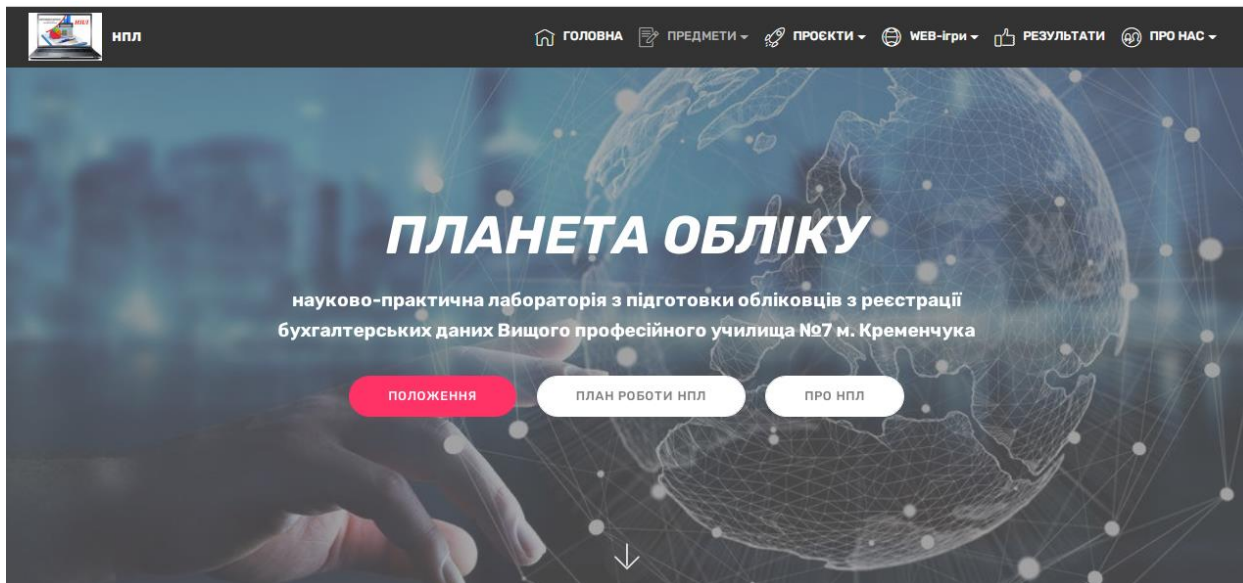


Рис. 2д. Головна сторінка навчального сайту «Планета обліку».

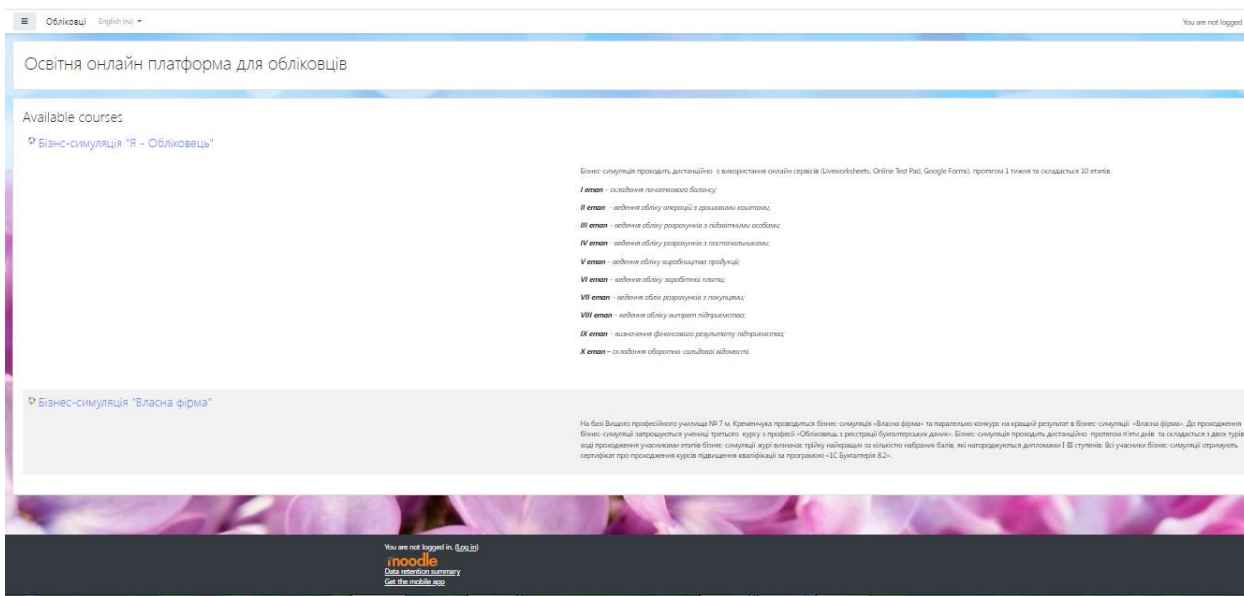


Рис. 2е. Головна сторінка освітньої онлайн платформи для обліковців.

Технологія формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій характеризується наступними методами навчання: словесні; наочні; практичні; індуктивні; репродуктивні; творчі; проблемно-пошукові.

Ефективність функціонування технології формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій досягається завдяки наступним засобам навчання: відео уроки; мультимедійні презентації; онлайн тести; онлайн курси, вікторини та олімпіади; вебквести; електронні посібники; інтерактивні посібники; відео конференції; онлайн тренажери; бізнес-симуляції; навчальні сайти; електронні навчально-методичні комплекси.

Результативність функціонування технології формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій потребує реалізації наступних умов:

I. Організаційні умови:

- вільний доступ до структурних компонентів;
- технічне оснащення учасників освітнього процесу;
- наявність зворотного зв'язку;
- об'єктивність та прозорість оцінювання;
- орієнтація на індивідуальність особистості.

II. Педагогічні умови застосування технології:

- використання онлайн сервісів та інформаційних технологій в організації освітнього процесу;
- електронне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, його оновлення на засадах компетентного підходу;
- комп'ютеризація та інформатизація освітнього процесу теоретично-професійної підготовки майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних;
- комп'ютерна грамотність учасників освітнього процесу.

Результативний компонент включає наступні критерії оцінки ефективності реалізації технології: мотиваційний; когнітивний; професійно-діяльнісний. Відповідно до рівнів прояву обраних показників, нами було виявлено три рівні ефективності за зазначеними критеріями: високий, середній, низький.

Результативний компонент виконує функцію діагностики та корекції, оскільки пов'язаний з організацією контролю та оцінкою рівня сформованості професійних компетентностей на основі визначених критеріїв і показників рівня її розвитку.

Отже, розроблена технологія формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій становить комплексну систему, що складається із взаємопов'язаних елементів і компонентів та орієнтована на майбутню професійну діяльність обліковця з реєстрації бухгалтерських даних.

Використана література:

1. Артюшина М. В. Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* [зб. наук. праць]. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. № 37. С. 133–137.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: практикум : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2013. 448 с.
3. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*, 2011. Т. 1. № 33. С. 22–27.
4. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок у студентів вищого фармацевтичного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 207 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
6. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
7. Падалка О. С., Нісімчук А. М. Педагогічні технології. Київ : Укр. енциклопедія, 1995. 254 с.
8. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любар. та ін. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
9. Пометун О. І. Навчаємо по-іншому : посібник для викладачів ПТУ. Умань-Київ : Геопринт, 2008. 87 с.
10. Сисоєва С. О. Педагогічні технології : проблеми, пошуки, перспективи впровадження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 6. С. 15–26.

References:

1. Artiushyna M. V. (2014) Innovatsiina diialnist u profesiino-tekhnichnii osviti: poniattia, pidkhody, tekhnolohii [Innovative activity in vocational education: concepts, approaches, technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [zb. nauk. prats]. Kyiv-Vinnitsia : TOV firma «Planer». № 37. S. 133–137.
2. Dychkivska I. M. (2013) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: praktykum : navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Innovative pedagogical technologies: workshop: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv : Slovo. 448 s.
3. Ziazun I. A. (2011) Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational paradigms and pedagogical technologies in the dimensions of the philosophy of education]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriiia : Pedahohichni nauky*. T. 1. № 33. S. 22–27.
4. Kaidalova L. H. (2003) Pedahohichni tekhnolohii formuvannia profesiinykh umin i navychok u studentiv vyshchoho farmatsevtichnoho zakladu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Pedagogical technologies of formation of professional abilities and skills at students of the higher pharmaceutical establishment: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.04]. Kharkiv. 207 s.
5. Klarin M. V. (1998) Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (analiz zarubezhnogo opyita) [Innovations in world pedagogy: learning based on research, games and discussions (analysis of foreign experience)]. Riga : NPTs «Eksperiment». 180 s.
6. Lozova V. I., Trotsko H. V. (2002) Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia : navchalnyi posibnyk [Theoretical foundations of education and training: a textbook]. Kharkiv : OVS. 400 s.
7. Padalka O. S., Nisimchuk A. M. (1995) Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]. Kyiv : Ukr. entsyklopediia. 254 s.
8. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posibnyk [Educational technologies: educational and methodical manual] / O. M. Piekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. (2002) Liubar. ta in. Kyiv : A.S.K. 255 s.
9. Pometun O. I. (2008) Navchaiemo po-inshomu : posibnyk dlia vykladachiv PTU [We teach differently: a guide for teachers of vocational schools]. Uman-Kyiv : Neoprynt. 87 s.
10. Sysoieva S. O. (2002) Pedahohichni tekhnolohii : problemy, poshuky, perspektyvy vprovadzhennia [Pedagogical technologies: problems, searches, prospects of implementation]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 2002. № 6. S. 15–26.

Kostenko O. V. Technology of formation of professional competencies of future accountants on registration of accounting data by ICT means

The digital transformation of the modern educational process requires the introduction of a technological approach in education, which provides instrumental management of the educational process and guaranteed achievement of educational goals. This is facilitated by the main categories of the technological approach: clear definition of successive steps aimed at achieving the planned goal; presentation and substantiation of results with predetermined quantitative and qualitative indicators; reproducibility of technology in other educational conditions.

Ensuring the proper functioning of the education sector is considered one of the priority state tasks through the use of information technology to organize an effective educational process of vocational (technical) education, which is an important structural element of providing quality educational services. The development of state educational policy in Ukraine should take into account the fact that all problems related to the use and implementation of information technology in primary schools must be addressed holistically. The importance of the use of information technology is focused on obtaining a qualitatively new result in the field of education, which would meet the state and trends of the world educational society and generally accepted international and European standards in this field. The implementation of the latest information technologies for the organization of the educational process should be implemented in stages based on the use of organizational, conceptual, didactic and technological principles.

The technological approach in education involves instrumental management of the educational process and guaranteed achievement of educational goals. This is facilitated by the main categories of the technological approach: clear definition of successive steps aimed at achieving the planned goal; presentation and substantiation of results with predetermined quantitative and qualitative indicators; detachment of technology in other educational conditions.

Therefore, the author's technology of formation of professional competencies by means of information and communication technologies (ICT) creates conditions for training a skilled worker who meets modern labor market requirements and has a set of qualities that allow to solve complex problems in today's rapidly changing conditions.

Key words: pedagogical technology, professional competences, information and communication technologies, accounting data accountant, electronic educational and methodical complexes, interactive manual, educational site, online platform, pedagogical conditions.

УДК 373.3.015.3:159].016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.22>

Костюк Л. М., Барнич О. В., Мамчич О. Б.

**КРЕАТИВНІСТЬ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ НАВИЧОК
ТЕХНОЛОГІЇ «4К» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ**

Дослідження спрямоване на комплексний аналіз теоретичного та практичного аспекту елементів технології «4К», що являє собою модель до складу якої входять такі компоненти: критичне мислення, креативність, командна робота та комунікація. У фокусі вивчення були навички креативності та критичного мислення. Адже вони є ключовими для подолання викликів сьогодення та адаптування до нової реальності через критичну оцінку інформації та вміння нешаблонно мислити, долаючи стереотипи та усталені форми, що не є ефективними чи актуальними. Опрацьовано джерелознавчу базу за проблемою дослідження, яка складається із досліджень як вітчизняних учених, так і зарубіжних. Зосереджено увагу на специфіці розвитку та удосконалення означених елементів технології «4К» на уроках української мови в Новій українській школі. Вивчено два провідних складники технології «4К», їхній зміст, роль, значення та можливості сучасного уроку української мови для розвитку креативного та критичного мислення учнів молодшого шкільного віку. З'ясовано взаємозв'язок та взаємовплив обраних елементів. Аргументовано необхідність розвитку креативності та критичного мислення з метою формування творчої діяльності та усунення стереотипного, шаблонного мислення, подолання інертності здобувачів початкової освіти. Закцентовано увагу на тому, що оптимальна організація процесу розвитку креативності та критичності мислення має на меті всебічний та гармонійний розвиток особистості, становлення повноцінного члена соціуму. У практичному розрізі запропоновано перелік вправ та ігор з рекомендаціями щодо прикладного застосування для розвитку вищевказаних елементів технології «4К». Наголошено, що уроки української мови мають значний потенціал щодо розвитку креативного та критичного мислення, за допомогою правильного та доречного використання вправ на кожному уроці, особливо на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: 4К навички, креативність, критичне мислення, урок української мови, НУШ.

Виклики часу, інновації та вимоги суспільства зумовили розробку концептуальних засад реформування системи освіти. Реформа НУШ спрямована на вдосконалення системи освіти усіх рівнів, тому розвиток початкової освіти сьогодні є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики держави. Увагу зосереджено на аспектах якості початкової освіти та умовах, що сприятимуть отриманню дітьми якісної початкової освіти. Серед ключових компонентів формули НУШ – новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві. Відбувається зміна парадигм навчання, від теоретичної – на практичну цінність отриманих знань та здатність використовувати їх в нових умовах. Важливим аспектом є використання знань не лише за зразком.

Сьогодення вимагає від учнів швидкого пристосування до світу, до його постійних інновацій, вміння взаємодіяти з членами колективу, комунікувати та вирішувати поставлені завдання, не просто мислити, а розглядати проблему у повній її мірі. Враховуючи ці аспекти, НУШ акцентує увагу всіх органів освіти та її співробітників на необхідності формування та розвитку в учнів початкової школи навичок 4К (креативність, критичне мислення, кооперація та комунікативні навички). Володіючи такими навичками, дитина зможе працювати в команді, знаходити вихід з будь-яких ситуацій, мислити нестереотипно, вміння формулювати та висловлювати власні судження та думки, а також, самореалізуватися. Одними з передових аспектів навичок 4К є креативність та критичне мислення.

Основою нашого дослідження є праці таких учених: Л. Виготського, С. Сисоевої, Д. Сімсона, Ж. Піаже, Дж. Гілфорда, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, О. Белкіна-Ковальчук, К. Поппера та ін. У дослідженні використовували метод аналізу наукових джерел.

Незважаючи на те, що окремо проблеми розвитку креативності та критичного мислення мають значну кількість дослідників та досліджень, однак питання інтеграції та використання цих складників у контексті моделі «4К» на уроках української мови не є достатньо дослідженим та потребує вивчення.

Мета статті полягає у розкритті теоретико-практичного аспекту розвитку креативного та критичного мислення у процесі формуванні навичок «4К» на уроках української мови в НУШ.

На уроках української мови в Новій українській школі реалізується комплексний розвиток навичок «4К». Формування кожної складової є невід'ємною та значною частиною освітнього процесу. Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімсоном у 1922 році. Учений вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення [4, с. 7], «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [4, с. 7].

Дж. Гілфорд визначав, що креативність – це здатність особистості відмовлятися від сталих, стереотипних способів мислення. А також стверджував, що креативність є природним творчим потенціалом людини, рівень якого закладений у кожного на генетичному рівні.

До пояснення терміну «креативність» спостерігаються різні підходи, зокрема: по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень усвідомлення проявів креативності, а також джерела та умови розвитку. Незважаючи на це, ми можемо схарактеризувати низку спільних поглядів дослідників щодо аналізованого поняття. Так дослідники розглядають креативність як:

- загальну здатність до творчості (С. Сисоева, О. Кононко, Л. Виготський);
- властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс);
- здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності (В. Сластьонін, І. Гриненко, Л. Виготський);
- обов'язкову характеристику представника педагогічної професії (С. Сисоева, І. Гриненко) [4, с. 6–7].

Проблема розвитку креативного мислення в учнів є актуальною і цілком вирішується в умовах НУШ. Таке мислення дає змогу дитині руйнувати стереотипи, знаходити вирішення нестандартних ситуацій, створювати абсолютно нові моделі та шляхи розв'язання проблем, виявляти творчі здібності. У період з 1 по 4 клас, педагоги активно використовують різні техніки, засоби навчання на уроках української мови з метою розвитку креативного мислення та становлення особистості, тобто самореалізація та креативність є взаємозалежними процесами.

Креативні методи навчання, враховуючи сучасні вимоги суспільства, є найбільш ефективними. Креативне навчання – це навчання, в основі якого є процес спілкування, обмін думками, їх аналіз та виокремлення тих ідей, які будуть найбільш доречними та необхідними для певної особистості. Це навчає учнів усвідомлювати цінність інших людей. Також таке навчання забезпечує комфортні умови, за яких кожен школяр відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність діяльності, і головне – не відчував ознак булінгу, домінування педагога чи інших учнів над ним, його ідеями. Головна мета учнів не знати все, а володіти такими навичками як: мислити, розуміти суть речей, аналізувати інформацію – вміння відокремлювати вигадану інформацію від правдивої, достовірної, інтерпретувати її і застосовувати в конкретних умовах [6].

За нашим переконанням, найбільш ефективними для розвитку креативного мислення на уроках української мови в НУШ є такі вправи:

1. Вправа «Ляпки». Акварельними, або звичайними фломастерами чи олівцями, ставиться ляпка у вигляді літери. Треба придумати не менше 5 предметів чи істот, на які вона схожа. Також, необхідно заохочувати учнів дивитись на зображення з різних боків – перевертати аркуш. Наприклад, літера «О» схожа на відкритий рот дитини, повітряну кульку, бублик, колобка, обручку, сонце, обруч для занять фізичною культурою, нуль.

2. Вправа «Чарівні речення». Вивчаючи нову літеру на уроці української мови, за можливості та доцільності, запропонувати учням скласти речення зі слів, які починаються лише з неї. На початковому етапі введення цієї вправи можна дозволити учням використовувати прийменники, незважаючи від вивченої літери. Наприклад, літера «В»: Василько ввечері виглядав веселку. Весна вітала всіх весняним вітерцем.

3. Вправа «Продовж ряд». Ця вправа розвиває креативне мислення, спонукає знаходити зв'язки, спільні риси між словами. Необхідно обрати та написати слова, які на перший погляд не пов'язані між собою.

Запропонуйте учням прочитати їх, знайти закономірність та продовжити ряд. Наприклад, обираємо тему овочів, записуємо на дошці: картопля, морква, кукурудза Далі продовжують учні. Важливо, щоб вони назвали спільну ознаку для всіх слів. Для прикладу, можна обрати слова, які починають послідовно з літер абетки – апельсин, банан, виноград

4. Вправа «Обери зайве». Подано перелік слів, які об'єднані спільною ознакою. Необхідно назвати цю ознаку та прибрати зайве слово, за можливості продовжити ряд. Наприклад, учитель називає слова-іменники і дієслово: вишня, дівчина, стіл, камінь, пише, учитель. Учні міркують, прибирають слово «пише» та продовжують ряд 3-5 словами: дерево, калина, телефон. Можна використовувати такі спільні ознаки для слів, як слова жіночого роду, слова, які мають нульове закінчення, слова-синоніми, спільно-кореневі слова та ін.

5. Вправа «Письменники». Для виконання вправи необхідно організувати клас так, щоб учні сиділи колом. Можна об'єднати їх у 2-3 команди (залежить від кількості учнів у класі). У кожного учня має бути аркуш та ручка. Учитель формує загальну тему для написання історії, наприклад, зимова казка. На дошці записує слова, які були новими для дітей протягом тижня (зі стіни слів). За командою вчителя кожен учень має написати лише одне речення та передати аркуш сусіду справа. Наступний має написати друге речення, але щоб воно було логічно пов'язане з попереднім. І так по колу. Важливо: всі учні мають використати будь-яке одне слово з написаних на дошці. Коли аркуш обійшов коло, учень, який писав перше речення вигадує останнє – фінал історії. Створені історії зачитують та проводять рефлексію. У ході виконання вправи «Письменники» можна не лише навчити учнів створювати креативні історії, а й відпрацювати вивчений навчальний матеріал (наприклад, у реченнях мають бути використані іншомовні слова, слова у кличному відмінку, власні назви та ін.) [2].

6. Вправа «Заплутані слова» сприяє розвитку асоціативного, креативного мислення, а також напрацювання навичок виходу за рамки стереотипних ланцюгів міркувань. Принцип виконання вправи: необхідно об'єднати учнів у дві команди, кожна отримує аркуш паперу. Перша записує слова-іменники, інша – дієслова чи прикметники. Після цього вчитель навмання обирає по одному слову з двох аркушів і записує на дошці, або гучно промовляє утворені словосполучення. Наприклад, «кричить сніг», «бігає роса», «обідає осінь» та інші. Завдання учнів – пояснити, як таке може бути насправді. Це дає змогу учням використовувати слова у прямому та переносному значенні. Наприклад, «бігає роса» – зранку росинки перетікають з одного листочка на інший, ніби біжать.

7. Вправа «Незвичайні запитання». Таку вправу можна виконувати під час вивчення різних тем, для відпрацювання матеріалу. Необхідно скласти якомога більше речень, поєднуючи два слова, які пропонує вчитель. Наприклад, заєць та журнал:

- Що про зайця написано в журналі?
- Чи можна зайця обгорнути журналом?
- Заєць більший, ніж журнал?
- Можна журналом приголубити зайця?

Важливо, щоб учні не боялись висловлювати власні думки, створювати незвичні, часом смішні запитання. Креативність – це риса, яку можна розвивати під час будь-якого уроку, тренуючи уяву та спостережливість.

Проблема формування та розвитку критичного мислення відома багатьма дослідженнями та дослідниками. Такі вчені, як Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл визначали, що «критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» [8].

О. Белкіна-Ковальчук вважала, що під критичним мисленням необхідно розуміти здатність людини, сформовану чи природну, до самостійної оцінки відносно певних аспектів, таких як: явищ навколишньої дійсності, думок і тверджень різних людей, наукових знань, інформації; уміння бачити і виокремлювати їх позитивні та негативні сторони; прагнення до кращого, правильного та більш оптимального розв'язку завдань, проблем, а також до перегляду вже існуючих стереотипів, традицій [11].

Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинський у своїх працях говорили про розвиток пізнавальної, творчої активності, можливість учнів заперечувати педагогу, висловлювати власні думки. У свій час, В. Сухомлинський наголошував, що школа не має бути коморою для знань, а повинна бути середовищем думки. Також, важливу роль педагог відводив такому вчителю, який вміє скерувати хід думок школярів так, щоб вони активно, зосереджено прагнули зрозуміти щось нове. Ці ідеї є актуальними і нині.

Проаналізувавши думки вчених, ми можемо зробити висновок, що критичне мислення характеризується певними ознаками:

- 1) незалежність мислення, відносна самостійність переконань, активне висловлювання думок;
- 2) уміння помічати помилки у власних висловлюваннях та в інших людей, уміти протистояти навіть нав'язанню думок;
- 3) прагнення до знаходження оптимальних шляхів розв'язання завдань;
- 4) уміння комунікувати та обґрунтовувати власну позицію.

Необхідно зазначити, що розвиток критичного мислення поєднує в собі вищенаведені ознаки, і не існує вправ чи завдань, які б впливали лише на один аспект, тільки на їхню сумарну кількість.

Процес критичного розмірковування складається з 4 умовних етапів:

1. Породження або зіткнення з проблемою, що в свою чергу спонукає до усвідомлення задачі.
2. Намагання подолати проблему знайомим методом. Але цей варіант не спрацьовує і виникає блокада.
3. Переструктурування знань. Відбувається процес осяяння, тобто знаходження нових способів дій.
4. Розв'язок. Обґрунтування винайденого рішення і його презентація [1].

Основні етапи розвитку критичного мислення на уроці української мови.

1) *Розминка* – тобто, створення сприятливого психологічного клімату. Лише за такої умови урок мине не даремно.

2) *Обґрунтування навчання* – цей етап містить постановку мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення теми уроку.

3) *Актуалізація* – зацікавленість, спрямованість на навчання, відтворення знань, потрібних для наступних етапів уроку.

4) *Усвідомлення змісту* – знайомство з новою інформацією, її аналіз та особисте розуміння.

5) *Рефлексія* – цей етап містить низку компонентів: осмислення та узагальнення вивченої інформації, формування в кожного учня власного ставлення до отриманих знань, відбувається оцінка та самооцінка проведеної діяльності [6].

Для розвитку критичного мислення на уроках української мови пропонуємо використовувати нижче подані вправи та ігри.

1. Прийом «Мозкова атака». Це прийом швидкого висловлення думок, за допомогою якого можна швидко «пробудити» в учнів цікавість до уроку та згенерувати нові, зовсім несподівані ідеї. Наприклад, учням пропонується показати свої знання з теми іменник (визначення, правила, чи має рід, число, відмінки, назвати декілька іменників, про які вони вперше почули на уроках української мови і т.п.).

2. Гра «Вірю – не вірю». Такий прийом можна використовувати на будь-якому етапі уроку, щоб привернути увагу учнів і зацікавити їх вивченням теми. Наприклад, чи вірите ви, що іноді суфікс може стояти перед коренем?

3. Метод «Кубування». Ми пропонуємо коригувати та підлаштовувати первину методику «Кубування» під власні цілі уроку. На гранях куба записані завдання/запитання, які учні можуть виконувати як усно, так і письмово. Учитель може самостійно зробити такі кубики з різними запитаннями. Наприклад, на період вивчення частин мови, універсальний буде куб з такими завданнями:

- частина мови;
- запитання;
- рід;
- число;
- відмінок;
- член речення.

4. Вправа «Сенкан». Цю вправу можна використовувати навіть тоді, коли учням не знайомі поняття іменник, дієслово, прикметник – достатньо написати запитання цих частин мови, таким чином, учні будуть орієнтуватись на них. Також, можна залучати до використання слова зі «стіни слів», щоб учні вчилися вживати не тільки нові слова, а й ті, які є винятками у написанні. Наприклад, при складанні сенкану, учні мають обов'язково вжити у реченні одне слово з переліку: легший, менший, морквяний.

5. Стратегія «РАФТ». Вона передбачає написання оригінальних текстів, які в свою чергу спрямовані на розвиток критичного мислення. Учитель завчасно готує таблицю РАФТ, з усіма необхідними поясненнями: Р – роль, А – аудиторія, Ф – формат, Т – тема. Як працювати з цією стратегією педагогам НУШ відомо, ми пропонуємо її ускладнити. Наприклад, створити таблицю слів, які учень має обов'язково використати. Це можуть бути іменники, фразеологізми чи слова вжиті в переносному значенні. Наводимо приклад обов'язкових слів для написання казки: зарубай собі на носі, оберемок квітів, золоті руки, сумна берізка та ін.

6. Гра «Словниковий калейдоскоп» з обов'язковим коментуванням. Учитель завчасно готує картинки з зображенням істот та неістот. Учні необхідно записати слова у два стовпчики: в перший стовпчик – іменники, що відповідають на питання хто?, а в другий – іменники, які відповідає на питання що? При цьому, вчитель демонструє картки з зображенням, наприклад, котик, стіл, дівчинка, м'яч, зошит, ведмідь, собака. Після виконання роботи учні коментують, чому вони розподілили слова саме так.

7. Вправа-пастка «Шукачі пригод». На дошці зображена схема-пояснення, що таке підмет. Завдання учнів знайти та виправити помилку. Наприклад, помилково написано, що підмет – це другорядний член речення. Тему можна обирати будь-яку.

8. Вправа «Групування слів». Завдання: скласти всі можливі пари та групи слів із записаних на дошці, або з табличок розданих індивідуально (ускладнений варіант). Наприклад, пропонуєте слова з таких тем як іменники, прикметники та дієслова: гарний, малюнок, шити, веселий, весняний, ходить, співає, авто, вікно. Учні виконують, а потім коментують свою роботу.

9. Вправа «Детектив». У поданому переліку слів знайди допущені помилки. Поясни, як правильно написати ці слова. Виконується усно або письмово. Наприклад, поет, Леся українка, котик Мурчик, я люблю свого Хомяка Тосю, Тарас григорович Шевченко. Які слова слід писати з великої літери? Чому?

10. Гра «Хто більше». Гру проводимо попередньо об'єднавши учнів у декілька команд. Учитель записує на дошці одне головне слово, від якого будуть ставити запитання. Наприклад записано іменник – зима, необхідно якомога більше назвати ознак до цього слова – яка? Важливо, щоб учні уважно слухали один одного та уникали повторень.

Під час розробки завдань, які б стимулювали розвиток критичного та креативного мислення важливо враховувати індивідуальні особливості учнів, різний рівень їхньої підготовки. Завдання мають бути цікавими та доступними для кожного. Якщо метою вчителя є навчити учнів самоідентифікуватись у суспільстві, вміти висловлювати власні ідеї, думки та не боятись їх аргументувати перед іншими, він повинен використовувати вище наведені вправи, завдання та ігри на уроках української мови.

Висновки. Отже, вивчення елементів технології 4К – це важливий процес у становленні освітянської позиції сучасного педагога, формуванні якісного нового підходу до організації навчального процесу. Досліджені нами складники означеної технології, розвиток креативності та критичного мислення, тісно взаємопов'язані та мають розвиватися інтегровано. Специфіка освітнього середовища уроків української мови в НУШ дозволяє ефективно планувати та реалізовувати означену інтеграцію. Саме тому вчителю варто критично оцінювати наявні завдання, вправи та інший інструментарій впливу та креативно використовувати його на уроках з метою максимально позитивного впливу на здобувачів початкової освіти.

Використана література:

1. Вебінар: Технологія розвитку критичного мислення в початковій школі. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xgp4TUfQudE>
2. Вправи для розвитку креативності на уроках української мови. URL: <https://vseosvita.ua/news/vpravy-dlia-rozvytku-kreatyvnosti-na-urokakh-ukrainskoi-movy-35576.html>
3. Вправи на розвиток критичного мислення на уроках української мови у 2 класі. URL: <https://naurok.com.ua/vpravy-na-rozvitok-kriticnogo-mislennya-na-urokakh-ukra-nsko-movi-u-2-klasi-78644.html>
4. Монографія. В. В. Павленко Розвиток креативності молодших школярів. За ред. проф. О. Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
5. Кириленко О.С., Барнич О.В., Мамчич О.Б. Практичний аспект формування навичок 4К на уроках читання в НУШ. Інноваційна педагогіка. 2021. № 32. Т. 2. С. 29–33.
6. Розвиток креативного мислення молодших школярів. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kreativnogo-mislenna-molodsih-skolariv-34293.html>
7. Розвиток критичного мислення як ефективна технологія формування мислення, мовлення та уяви. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kriticnogo-mislenna-ak-efektivna-tehnologia-formuvanna-mislenna-movlenna-ta-uavi-26810.html>
8. Темпл Ч., Д. Стіл, К. Мередіт. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». К.: Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998, с. 32.
9. Українська мова. Стратегія розвитку критичного мислення «Кубування». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b6fWNRvk9AA&t=1s>
10. Українська мова. Стратегія розвитку критичного мислення «РАФТ». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3gMIhCPJDUE&t=22s>
11. Формування критичного мислення в молодших школярів. Інтерактивні матеріали. Самоосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-kriticnogo-mislenna-v-molodsih-skolariv-122760.html>
12. Формула 4 – «К» у формуванні ключових компетентностей майбутнього першокласника НУШ. URL: <https://vseosvita.ua/library/formula-4-k-u-formuvanni-klucovih-kompetentnostej-majbutnogo-persoklasnika-nus-128299.html>

References:

1. Vebinar: Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia v pochatkovii shkoli. [Technology of critical thinking development in primary school]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xgp4TUfQudE>
2. Vpravy dlia rozvytku kreatyvnosti na urokakh ukrainskoi movy. [Exercises for the development of creativity in Ukrainian language lessons]. URL: <https://vseosvita.ua/news/vpravy-dlia-rozvytku-kreatyvnosti-na-urokakh-ukrainskoi-movy-35576.html>
3. Vpravy na rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh ukrainskoi movy u 2 klasi. [Exercises for the development of critical thinking in Ukrainian language lessons in 2-nd form]. URL: <https://naurok.com.ua/vpravy-na-rozvitok-kriticnogo-mislennya-na-urokakh-ukra-nsko-movi-u-2-klasi-78644.html>
4. Monohrafiia. V. V. Pavlenko (2017) Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv. [Development of creativity of junior school children]. za red. prof. O. Ye. Antonovoi. Zhytomyr. 158 s. [in Ukrainian].
5. Kyrylenko O.S., Barnych O.V., Mamchych O.B. (2021) [The practical aspect of the 4K skills formation in reading lessons at NUS]. Praktychnyi aspekt formuvanna navychok 4K na urokakh chytannia v NUS. Innovatsiina pedahohika. № 32. Т. 2. S. 29–33. [in Ukrainian].
6. Rozvytok kreatyvnoho myslennia molodshykh shkoliariv. [Development of creative thinking of junior school children] URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kreativnogo-mislenna-molodsih-skolariv-34293.html>
7. Rozvytok krytychnoho myslennia yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia myslennia, movlenna ta uavi. [Development of critical thinking as an effective technology for the formation of thinking, speech and imagination] URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kriticnogo-mislenna-ak-efektivna-tehnologia-formuvanna-mislenna-movlenna-ta-uavi-26810.html>
8. Templ Ch., D. Stil, K. Meredit (1998). Metodychna systema «Rozvytok krytychnoho myslennia u navchanni riznykh predmetiv». [Methodical system «Development of critical thinking in teaching different subjects»] K.: Naukovo-metodychnyi Tsentr rozvytku krytychnoho ta obraznogo myslennia «Intelekt», s. 32. [in Ukrainian].
9. Ukrainska mova. Stratehiia rozvytku krytychnoho myslennia «Kubuvannia». [Ukrainian language. Strategy of critical thinking development «Cubing»] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b6fWNRvk9AA&t=1s>

10. Ukrainska mova. Stratehiia rozvytku krytychnoho myslennia «RAFT». [Ukrainian language. Strategy of critical thinking development «RAFT»] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3gMIhCPJDuE&t=22s>
11. Formuvannia krytychnoho myslennia v molodshykh shkoliariv. Interaktyvni materialy. Samoosvita. [Formation of critical thinking of junior school children] URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-kriticnogo-mislennia-v-molodsikh-skolariv-122760.html>
12. Formula 4 – «K» u formuvanni kliuchovykh kompetentnosti maibutnoho pershoklasnyka NUS. [Formula 4-«K» in the formation of key competencies of the future NUS first-grader] URL: <https://vseosvita.ua/library/formula-4-k-u-formuvanni-kliucovih-kompetentnostej-majbutnogo-persoklasnika-nus-128299.html>

Kostiuk L. M., Barnych O. V., Mamchych O. B. Creativity and critical thinking as elements of «4K» skills in the Ukrainian language lessons in NUS

The study is aimed at a comprehensive analysis of the theoretical and practical aspects of the «4K» technology elements, which is a model that includes the following components: critical thinking, creativity, teamwork and communication. The focus of the study was the skills of creativity and critical thinking. After all, they are key to overcoming the challenges of the present and adapting to a new reality through a critical assessment of information and the ability to think outside the box, overcoming stereotypes and established forms that are not effective or relevant. A source study base on the research problem has been worked out, which consists of studies of both domestic scientists and foreign ones. Attention is focused on the specifics of the development and improvement of these elements of the «4K» technology in the Ukrainian language lessons at the New Ukrainian School. The two leading components of the «4K» technology, their content, role, significance and possibilities of the modern Ukrainian language lesson for the development of creative and critical thinking of primary school pupils are studied. The interrelation and mutual influence of the selected elements is found out. The need for the development of creativity and critical thinking for the formation of creative activity and the elimination of stereotypical, pattern thinking, overcoming the inertia of primary education applicants is argued. The attention is paid to the fact that the optimal organization of the process of creativity and critical thinking development aims a comprehensive and harmonious development of the individual, the formation of a full-fledged member of society. In a practical context, a list of exercises and games is proposed, that has recommendations for application for the development of the above elements of the «4K» technology. It is noted that the lessons of the Ukrainian language have a significant potential for the development of creative and critical thinking, with the help of the correct and appropriate use of exercises in each lesson, especially in the lessons of the development of coherent speech.

Key words: 4C skills, creativity, critical thinking, Ukrainian language lesson, NUS.

УДК 7:17.023.31

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.23>

Костюк Л. Б., Ясеницька Ж. В.

**ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК АСПЕКТ КУЛЬТУРОЛОГІЇ
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

У світі швидких змін, пов'язаних з технологізацією, відбувається втрата духовних домінант людства, дегуманізація суспільних парадигм. Водночас роль художнього мистецтва як складового елементу культури є чільною щодо відновлення естетико-ціннісних, морально-етичних орієнтирів. Діалогічність та інтегративність сучасного світу створює сприятливі умови задля пропагування культурологічної складової в освіті та використання суміжного інструментарію в організації освітнього середовища. Зокрема, залучаючи спектр міжпредметних зв'язків. Стаття досліджує образотворче мистецтво як аспект культурології в межах сучасного освітнього простору. Проаналізовано вплив технологій, соціальної мобільності, зростання індустріалізації, інформатизації на очікування студентів від вищої освіти та на реценцію артефактів культури. Особистісно орієнтоване освітнє середовище вимагає виходу за межі суто предметного вивчення академічних дисциплін, а досягнення творчого й духовного багатого академічного ідеалу вимагає від педагогів комплексних підходів до організації освітнього процесу. Образотворче мистецтво обґрунтовано як один із найбільш недооцінених форм прекрасного щодо використання його освітнього потенціалу. Висловлено думку про необхідність подолання декларативного характеру культурологічної компетентності. Водночас на підтвердження того, що є низка можливостей інтеграції образотворчого мистецтва з навчальними парадигмами, на перший погляд, віддалених від мистецької сфери спеціальностей, авторами статті сформовано базові універсальні напрями залучення образотворчого мистецтва до освітнього процесу у вищій школі. Завдання педагогів полягає в тому, щоб створити навчальне середовище, що відповідає життєвому досвіду здобувачів освіти й дає їм змогу брати активну участь в сучасному складно організованому культурному середовищі постмодерної епохи. Реалізація задуму інтеграції образотворчого мистецтва з освітніми програмами немистецьких спеціальностей має підтримуватися методами рефлексивної оцінки, розуміння й заохочення індивідуального прагнення візуального розуміння художніх творів, толерантності до плюралізму авторського бачення дійсності, що закладене у творах образотворчого мистецтва.

Ключові слова: культурологія, наука про культуру, образотворче мистецтво, культурологічна компетентність, інтеграція освіти та мистецтва, гуманітаризація освіти.

Образотворче мистецтво – це суб'єктивний термін. За своєю природою він перебуває під впливом суб'єктивного світобачення (питання «Що, власне, є мистецтвом?», «Як відбувається диференціація того, що є шедевром, а що відправляється в прірву забуття?», «Як формуються мистецькі канони й наскільки вони виправдані?» тощо), ґрунтується на переконаннях (аксіологічній складовій) і почуттях, а не на фактах [1]. У самій суті своїй цей різновид прекрасного, хоч і має матеріальний вияв, апелює до трансцендентного й зачіпає такі механізми людської свідомості, що утворюють виразну суперечність щодо повсякденно-буттєвого. Це дає змогу іманентно акумулювати в мистецьких образах таку семантику, що має унікальний розвивально-виховний потенціал. Водночас розгляд образотворчого мистецтва у широкому культурологічному ключі дає змогу комплексно розглянути різні його парадигми, зокрема й освітню. Адже якщо етнологія та антропологія вивчають специфічні культурні практики, то культурологічні дослідження з самою появою терміна «культурологія» (англ. *culturology / science of culture*) охоплювали різноманітні аспекти культури як форми буття: соціологічні, психологічні тощо. Таке різностороннє коло інтересів мотивувало й саму появу дисципліни, котра зосереджується суто на культурних аспектах людського існування [2]. Освітні опції різних мистецьких форм теж є напрямом інтересу в межах культурологічного вчення.

Образотворче мистецтво має темпоральний аспект і залежність від загального історико-культурного, соціально- та індивідуально-світоглядного контексту. Культурологічна домінанта в категоризації образотворчого мистецтва є принциповою, свідченням чого є, наприклад, неготовність соціуму сприймати в належний спосіб. Наприклад, художник Вінсент Ван Гог помер 1890 році, продавши прижиттєво всього 14 картин, а всесвітнє визнання його художніх робіт прийшло до митця посмертно – лише після 1900 року. Після своєї смерті він залишив приблизно 2000 робіт, які сьогодні оцінюються в мільйони доларів. Це дуже виразний приклад того, як саме мистецтво випереджає його культурологічний аспект на цілі десятиліття, через що в синхронії просто не може бути естетико-аксіологічно осмислене, вважаючись іноді несвоєчасним, епатажним чи нецікавим. Через те важливо розвивати культурологію й навіть допускати деякий культурологічний компроміс для тих творів мистецтва, які з певних причин і сьогодні заперечуються чи не ідентифікуються в засиллі низькопробних творів масової культури. Так само важливо наблизити сучасну людину до мистецтва, що є пріоритетним завданням. Через засилля гаджетів, домінування кліпової свідомості, інтерес людини до розважального, легкого для сприйняття контенту, як і загальна карнавальність постмодерної свідомості без таргетованого впливу на сучасного індивіда ризикує відкинути людство в духовно-ментальному розвитку на століття назад. Доведено: що більше людина дбає про власний суспільно-культурний досвід, то більш вона значуща як особистість. Людина з погляду культурології виступає одночасно і творцем, і творінням, і транслятором культури [3].

До того ж у сучасному суспільстві – після приходу модернізму, а в епоху постмодерного мистецтва особливо – образотворче мистецтво стає дедалі менш пов'язане з суто естетикою та перестає бути лише маркером витонченого смаку. У мистецькому полі художники змістили акцент на те, щоб кидати виклики ширшим, перехідним між мистецтвом та суміжними сферами знання та людської онтології, поняттям. На перший план виходить концепція та інтелектуальна мета, а не власне естетика з центральним поняттям краси. Децю парадоксально з огляду на те, що модернізм і виник у відповідь на запит про утвердження чистого мистецтва у різних його виявах, але тут ідеться радше про позбавлення мистецтва суспільних догм, відмову від транслювання через мистецьку сферу важливих соціально-політичних питань. Натомість мистецтво стало апелювати до сфер більш складних, що перебувають на перетині важливих естетичних, соціальних, філософських магістралей, але зосереджуючись більше якраз на останній. Мистецтво сьогодні – це рупор індивідуалізованої ідеї митця, а через рефлексію на мистецькі твори – і реципієнта. Через те мистецтво дуже органічно вписується в контекст сучасної особистості, яка вимушена жити в епоху техно, бути екзистенційно відчуженою, але знаходити домінанти, які б дали їй змогу реалізуватися повноцінно, не загубитися духовно й балансувати між естетизмом, ідейністю та прагматизмом. Твори образотворчого мистецтва на кшталт картини «Фонтан» Марселя Дюшана та полотна «Зоряна ніч» Вінсента Ван Гога, відповідають такому баченню сутності й ролі сучасного образотворчого мистецтва. Водночас мистецтво є простором звільнення від догматизму, джерелом знаходження особистої свободи у світі, де людина стає рабом одвічних «треба».

Освіта в окресленому проблемному полі є найбільш відповідним середовищем для навчання всіх здобувачів освіти на всіх рівнях освітньої ієрархії способами взаємодії з артефактами культури, зокрема, з образотворчим мистецтвом, роль якого, як вважають автори цієї статті, у сучасній освітній площині недооцінена.

Науковці й мислителі України та світу вказують на загрозливий стан духовної культури сьогодення, що позначається на загальному духовному розвитку особистості, формуванні та задоволенні морально-інтелектуальних запитів сучасної молоді [4]. Свідченням цього є факти наростання бездуховності, нехтування моральними нормами й правилами (загальнолюдськими та патріархально-українськими), соціальна байдужість. Молодь часто не в змозі чинити опір тисковій деструктивній впливів, їй важче здійснювати самовизначення, самоутвердження, без чого, утім, життя людини не є повноцінним [4]. За умови браку самоідентифікації серед собі подібних людина не реалізує те унікальне, що вирізняє її з-посеред інших живих істот. Водночас дослідниками доведено, що естетичне виховання сприятливо впливає на пошук людиною себе, соціалізацію людини, а в процесі вибудови власної аксіологічної парадигми взагалі має чільну роль [5, 6]. О. Гук говорить про культурологічну природу всього процесу естетичного виховання особистості й запорукою

гармонійного розвитку людини – як природний і цивілізований показник універсальності та інтегративності пізнавального, розвивального та виховного впливу освіти [5]. Проводиться думка про універсальність значення естетичного начала в людини. Заразом центральним компонентом в структурі естетичного виховання є оволодіння знаннями щодо розуміння природи мистецтва, умінням рефлексувати на твори мистецтва та розуміти принципи художнього відображення дійсності [6].

Образотворче мистецтво як окрема предметна дисципліна (у межах фахової підготовки на мистецьких спеціальностях) або елемент культурологічного вчення створює своєрідне та багато в чому унікальне середовище навчання [7]. Педагогічна функція образотворчого мистецтва, на думку дослідників [7; 8], інструментально-методологічна – оскільки полягає якраз у тому, щоби змоделювати унікальне навчальне середовище, яке дає випускникам набір здібностей, що є особливо актуальними. для сьогочасного складного суспільства [7].

З погляду перспектив розвитку людства в дусі домінантного в наш час прагматизму, утилітаризму й технологізму теперішня криза духовності має загрозливі прогнози. Д. Боутон [9] у статті 2005 року «Від образотворчого мистецтва до візуальної культури: оцінювання та зміна ролі художньої освіти» звертає увагу на значні трансформації, що сталися з самою природою образотворчого мистецтва – у відповідь на вплив цифрових технологій та поширеного впливу популярних графічних зображень. Усе це позначилося на способах репрезентації культури. Д. Боутоном досліджено шляхи адаптації мистецької освіти до змін, викликаних масовою цифровізацією. Стаття містить цікаві інсайти щодо теми взаємного зв'язку образотворчого мистецтва та освіти, однак, зважаючи на масштаби й темп культурних трансформацій останніми роками, а також зміни в системі освіти, зокрема під впливом карантинних заходів, багато висновків автора про тенденції змін зараз загострилися у своїх проявах.

Трансформація освіти відбувається в руслі її концептуалізації як творчого процесу (вплив викладачів на формування світогляду студентів, особистісне творення студентом себе самого – свого «Я»). Інтеграція образотворчого мистецтва в культурологічному аспекті до навчальних програм вищої школи має відбуватися не за анахроністичними, застарілими принципами домінування гносеологічної основи, а на засадах підтримки творчої освіти [8]. Іншими словами, науковці наполягають на тому, щоб в процесі естетичного виховання здобувачів освіти першочерговими були не питання на кшталт «Що таке імпресіонізм в образотворчому мистецтві?», «Перелічіть полотна Катерини Білокур», а питання розвитку творчих задатків студентів або ж щонайменше – уміння творчо рефлексувати на твори образотворчого мистецтва інших авторів (у формі есе, віршів, нарисів, графіки, відео за мотивами художніх полотен тощо).

Мета статті полягає в розгляді образотворчого мистецтва як аспекту культурології в межах сучасного освітнього простору.

Мистецтво насамперед є процесом створення чогось унікального, що апелює до духовної сторони особистості за посередництвом зорових рецепторів. Образотворче мистецтво, яке також називають «високим мистецтвом» (англ. *fine art* – “*high art*”), довгий час вважалося найвищим стандартом художнього вираження [1]. У сучасному світі це такий собі осередок апрагматизму, превалювання естетизму над практичними домінантами, засилля яких характеризує соціум ХХІ століття (зокрема, під прикриттям панатеї від “*unknown unknowns*” – «невдомих недомих» [10]). Художники створюють роботи, призначення яких – виключно естетична насолода [1]. На відміну, наприклад, він художнього літературного твору, де естетичні домінанти можуть доповнюватися інтелектуально-пізнавальною метою (напр., сюжет історичного роману – джерело знань про історію; а через опрацювання автентичних текстів можна вивчати рідну та іноземну мову тощо). Естетична мета відрізняє образотворче мистецтво від «низького мистецтва» (англ. *low arts*), яке традиційно призначене для більш практичних цілей. Однак у сучасному світі, де мистецтво стало більш демократизованим концептом, справедливо задатися питанням, чи можна вважати деякі форми мистецтва «вищими» за інші. У європейській культурі та академічних традиціях термін «образотворче мистецтво» стосується мистецтва, яке створене, перш за все, для того, щоб насолоджуватися його естетикою чи красою [1]. Це визначення відрізняє образотворче мистецтво від так само візуалізованих комерційних творів мистецтва, створених для досягнення не естетичних, а прагматичних цілей – бізнесу (наприклад, банери для реклами). Деякі види мистецтва, створені в наш час, можна назвати образотворчим мистецтвом, хоч вони й використовують прийоми, які є в так званих «нижчих видах мистецтва». Наприклад, поп-арт – це художній напрям, який є прикладом того, коли традиційні декоративні або комерційні прийоми синергізуються із класикою розуміння цього різновиду прекрасного й перетворюються на образотворче мистецтво.

З огляду на те, що образотворче мистецтво спрямоване на заохочення розвитку індивідуальної художньої практики та надання можливості студентам сформулювати та визначити соціальний та культурний контекст, у якому вони працюють, вивчення образотворчого мистецтва (окремо чи в поєднанні з іншими мистецькими галузями) розвиває альтернативні способи мислення (зокрема, абстрактне, яке найбільше страждає в умовах утилітаризму), індивідуальне світобачення та власну концептуалізацію світу. Мистецтво як складова творчого начала, що закладене в кожній людині, але умови розвитку для якого індивідуальні, часто спонтанно-суперечливі й ірраціональні, уможливує досягнення особистістю на етапі формування її світогляду стану повноцінної реалізації. Тут зрозуміло, що далеко не кожен, хто цікавиться мистецтвом та вивчає його, сам стане митцем. Однак навіть сам стан причетності до трансцендентно високого арту (чи його маргінальних

сучасних адаптацій) у будь-якому вигляді (творця чи реципієнта-поціновувача) дасть змогу активізувати творчу сутність людини як створіння духовного. Що перш за все відрізняє її від тваринного.

Таку тезу переконливо пояснити навіть загально визнаною структурою піраміди Маслоу [11]: рухаючись пірамідою від фундаментальних фізіологічних потреб (тваринного) до вершини (гуманістичних начал), людина може реалізуватися повноцінно, тільки досягнувши самореалізації / самоідентифікації, котрий асоціюється із власною творчістю та саморефлексії через творчість інших (як реципієнт прекрасного).

Відображення наведених аргументів почасти відбулося і в чинному «Законі про освіту» [12]. Утім, на нашу думку, заявлена в Законі культурологічна компетентність (як складова «ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [12]) у межах сучасної системи освіти має радше номінативний характер. Згідно зі статтею 17, наприклад, зазначено, що мистецька діяльність є обов'язковою лише для закладів вищої освіти культурологічного та мистецького спрямування. Отже, обґрунтована нами теза може бути реалізована повноцінно як обов'язкова та невід'ємна складова освітньої діяльності тільки таких ЗВО. Тоді як механізми естетичного виховання й формування ціннісних світоглядних орієнтирів через мистецтво (зокрема, образотворче) для здобувачів інших спеціальностей узагалі не сформовані. Сьогодні можна з упевненістю сказати, що образотворче мистецтво є одним із найбільш недооцінених форм прекрасного в плані освітнього потенціалу. Водночас інтеграція образотворчого мистецтва до освіти має відбуватися тільки наскрізно й комплексно. Зокрема, як елемент міжпредметних зв'язків.

Це тим паче актуально у світлі того, що з трансформацією спектру умов, що впливають на студента, змінюються й очікування здобувачів щодо того освітнього середовища, у яке вони потрапляють після закінчення школи – в один із ключових періодів особистісного становлення на етапі соціалізації, ініціації зі світом дорослого життя. Високі технології, доступ до освітніх матеріалів, а також варіативність способів навчання (очне, заочне навчання, дистанційне за змішане, навчання за індивідуальним графіком) підвищують важливість засобів мотивації та стимулювання пізнавально-розвивальної активності здобувачів ЗВО. За таких умов автори статті пропонують декілька напрямів використання образотворчого мистецтва в сучасному освітньому просторі:

1) у межах виховних годин – як вектор розвитку творчості студентів (на природі, у картинній галереї, у творчій майстерні, на зустрічі з професійними художниками тощо);

2) відвідування виставок художників, організація зустрічей із митцями (в онлайн- та офлайн-форматах), проекти «Відвідай мистецьку «Мекку» й створи відео- фотозвіт», «Спробуй себе експертом-мистецтвознавцем» (підготувати проект за мистецьким напрямом чи творчістю художника);

3) як елемент міжпредметних зв'язків: наприклад, реалізуючи лінії: «Сучасне образотворче мистецтво й комп'ютерна графіка» (для студентів-інформатиків); «Образотворче мистецтво й математика» – для здобувачів математичних спеціальностей (мідна гравюра Дюрера «Меланхолія І», експеримент Філіппо Брунеллескі з лінійною перспективою, «Пропорції: Вітрувіанська людина»); «Агрономічні мотиви в образотворчому мистецтві» (пейзажі, натюрморти) – для агрономів; «Образотворче мистецтво й танець» (для хореографів), «Ритм в образотворчому і декоративно-прикладному мистецтві» (для музикантів). Напрямі залежно від спеціальності може бути безліч.

4) мистецькі тижні у ЗВО;

5) індивідуальне заохочення з боку адміністрації ЗВО студентської творчості;

6) використання художньої творчості для зняття емоційної напруги – як психологічна техніка, що актуально в періоди затяжних карантинів та теперішнього воєнного стану;

7) у межах краснавчої складової освіти – дослідження образотворчого мистецтва в урбаністичному зрізі.

Отже, попри видиму віддаленість сфери мистецтва від немистецьких спеціальностей насправді можливостей для використання образотворчого мистецтва в множині ракурсів культурології (від світоглядного, пізнавально-розвивального, творчого й до утилітарно-прикладного) є досить багато. Завдання освітніх закладів полягає в тому, аби визначити культурологічну складову як обов'язкову в контексті навчального процесу, заохочувати діяльність викладачів в напрямі залучення студентів до культури в усіх її мистецьких виявах. Зокрема, й через такий менш популярний (порівняно з літературою, музикою, театром тощо) різновид мистецтва, як образотворче. Ще 1967 року американський художник Роберт Раушенберг заснував організацію «Експерименти в мистецтві та технологіях», що стала площиною формалізації співпраці між художниками та інженерами. Австралійська художниця-гіперреалістка Патрісія Піччініні співпрацює з низкою спеціалістів, включаючи інженерів аніматроніки, автотделістів, комп'ютерних аніматорів, що інтегрує абстрактний світ мистецтва та прикладний світ технологій. Головне в цьому – показати здобувачам будь-яких спеціальностей, що мистецтво близьке для кожного й може стати якісно вигідним напрямом розвитку в будь-якій немистецькій сфері (особливо актуально в час постмодерної ери та естетики сучасної епохи, де синергія найнесподіваніших сфер стає витком для досягнення успіху). Не менш важливо закласти стійке розуміння того, що особистісний розвиток можливий тільки на умови прокладання його на магістралях культури й духовності, що забезпечує морально-ціннісну самоідентифікацію людини та її творчу самореалізацію.

Висновки. Сучасні процеси в освітній ніші актуалізують принципово діалогічну природу художньої та нехудожньої освіти. Культурологічна компетентність наразі має стати більш предметною щодо реалізації

цієї компетентнісної складової, позбавившись абстрактної декларативності, наслідки якої можна спостерігати в утраті духовності, моральності, деперсоналізації сучасної молоді, її зануренні у світ зомбування маскультом. Прогресивна освіта сьогодні ставить студента в центр педагогічної взаємодії, а виховання самостійних і творчих у своїй сфері випускників сьогодні є академічним ідеалом. Образотворче мистецтво як інструмент, метод, середовище навчання й аспект культурології є одним із дієвих способів забезпечити досягнення цього академічного ідеалу.

Використана література:

1. Eden Gallery. *What Is Fine Art?* 2021. <https://www.eden-gallery.com/news/fine-art-definition>
2. White, L. A. *The evolution of culture: the development of civilization to the fall of Rome*. London: Routledge, 2016.
3. Кух А. М., Кух О. М. Стен-освіта та технологія уточнення компетентностей. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 2. № 12.
4. Сташук О. Образотворче мистецтво і духовна культура особистості. *Актуальні питання культурології*. 2008. Вип. 6. Том 2. С. 239–246.
5. Гук О. Ф. Теоретичні передумови формування естетичної культури. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 18. С. 193–199.
6. Данилевська М. І. Мистецтво як складова частина духовної культури сучасної студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 2. С. 43–50.
7. Corner F. Identifying the core in the subject of fine art. *International Journal of Art & Design Education*. 2005. Вип. 24. № 3. С. 334–342.
8. Clarke A., Hulbert S. (2016). Envisioning the future: Working toward sustainability in fine art education. *International Journal of Art & Design Education*. Вип. 35. № 1. С. 36–50.
9. Boughton D. From fine art to visual culture: Assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*. 2005. Вип. 1. № 3. С. 211–223.
10. Ansell C., Boin A. Taming deep uncertainty: The potential of pragmatist principles for understanding and improving strategic crisis management. *Administration & Society*. 2019. Вип. 51. № 7. С. 1079–1112.
11. Lehene I. A. A Reconsideration on the Theory of Beauty: Previous Views and a New Approach Following Maslow's Theory (Part II). *Periodica Polytechnica Architecture*. 2021. Вип. 52. № 1. С. 112–119.
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

References:

1. Eden Gallery. (2021). *What Is Fine Art?* <https://www.eden-gallery.com/news/fine-art-definition>
2. White, L. A. (2016). *The evolution of culture: the development of civilization to the fall of Rome*. Routledge.
3. Kuch, A. M., & Kuch, O. M. (2017). Stem-osvita ta tekhnolohiya utochnennya kompetentnostey. [Stem-education and technology of clarification of competencies]. *Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 2(12). [in Ukrainian]
4. Stashuk, O. (2008). *Obrazotvorche mystetstvo i dukhovna kul'tura osobystosti* [Fine arts and spiritual culture of the individual]. *Current issues of culturology*, 6 (2), 239–246. [in Ukrainian]
5. Hook, O. F. (2013). *Teoretychni peredumovy formuvannya estetychnoyi kul'tury* [Theoretical prerequisites for the formation of aesthetic culture]. *Current issues of sociology, psychology, pedagogy*, 18, 193–199. [in Ukrainian]
6. Danilevskaya, M. I. (2012). *Mystetstvo yak skladova chastyna dukhovnoyi kul'tury suchasnoyi student's'koyi molodi* [Art as an integral part of the spiritual culture of modern student youth]. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 2, 43–50. [in Ukrainian]
7. Corner, F. (2005). Identifying the core in the subject of fine art. *International Journal of Art & Design Education*, 24(3), 334–342. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00457.x>
8. Clarke, A., & Hulbert, S. (2016). Envisioning the future: Working toward sustainability in fine art education. *International Journal of Art & Design Education*, 35(1), 36–50. <https://doi.org/10.1111/jade.12047>
9. Boughton, D. (2005). From fine art to visual culture: Assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*, 1(3), 211–223. <https://doi.org/10.1386/etar.1.3.211/1>
10. Ansell, C., & Boin, A. (2019). Taming deep uncertainty: The potential of pragmatist principles for understanding and improving strategic crisis management. *Administration & Society*, 51(7), 1079–1112. <https://doi.org/10.1177/0095399717747655>
11. Lehene, I. A. (2021). A Reconsideration on the Theory of Beauty: Previous Views and a New Approach Following Maslow's Theory (Part II). *Periodica Polytechnica Architecture*, 52(1), 112–119. <https://doi.org/10.3311/PPar.12581>
12. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017 [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

Kostiuk L. B., Yasenytska Z. V. Fine arts as an aspect of culturology in the modern educational space.

In the world of rapid changes associated with technology, there is a loss of spiritual dominance of humankind, the dehumanization of social paradigms. At the same time, the role of fine arts as a component of culture is paramount in the restoration of aesthetic and value, moral and ethical guidelines. Dialogic and integrative nature of the modern world creates favorable conditions for the promotion of the cultural component in education and the use of related tools in the organization of the educational environment. In particular, involving a range of interdisciplinary links. The article explores the fine arts as an aspect of culturology within the modern educational space. The influence of technologies, social mobility, growth of industrialization, informatization on students' expectations from higher education and on the reception of cultural artifacts is analyzed. Personally oriented educational environment requires going beyond the purely subject study of academic disciplines, and achieving a creative and spiritually rich academic ideal requires teachers to take comprehensive approaches to the organization of the educational process. Fine art is justified as one of the most underestimated forms of beauty in terms of using its educational potential. The opinion on the need to overcome the declarative nature of cultural competence is expressed. At

the same time, to confirm that there are a number of opportunities to integrate fine arts with educational paradigms, at first glance, remote from the art field, the authors formed basic universal directions of involving fine arts in the educational process in higher education. The task of educators is to create a learning environment that corresponds to the life experience of students and allows them to take an active part in today's complex cultural environment of the postmodern era. The realization of the idea of integration of fine arts with educational programs of non-artistic specialties should be supported by methods of reflective assessment, understanding and encouragement of individual desire for visual understanding of works of art, tolerance of pluralism of the author's vision of reality.

Key words: *culturology, science of culture, fine arts, culturological competence, integration of education and art, humanization of education.*

УДК 378.011.3-051:159.964.21-051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.24>

Кочерга Є. В., Мотуз Т. В.

РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ АРТ-МЕТОДАМИ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито значення дисципліни за вибором «Вирішення конфліктів арт-методами» у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Зазначено важливість підготовки вчителів до роботи з конфліктами, кількість яких зростає в умовах глобальної пандемії COVID-19. Визначено мету та завдання вивчення навчальної дисципліни. Розкрито зміст усіх тем навчальної дисципліни, програма якої складається з двох модулів обсягом 4 кредити ЄКТС: 1. Загальна теорія конфлікту та розвиток компетентностей особистості (складається з трьох тем); 2. Використання арт-методів для профілактики виникнення конфліктів та їх вирішення (складається з двох тем). Під час вивчення дисципліни передбачено ознайомлення студентів з: теорією конфліктів; поняттям про конфліктологічну, здоров'язберезувальну та емоційно-етичну компетентність; поняттям про конфлікт як ресурс для розвитку особистості; видами арт-методів, які можуть використовуватися при роботі з конфліктами (ізотерапія, кольоротерапія, ігрова терапія, маскотерапія, ландшафтна терапія, пісочна терапія, мандалотерапія, музична терапія, тканева терапія, лялькотерапія, казкотерапія, глинотерапія, мулъттерапія, кінотерапія та метафоричні асоціативні карти як методи педагогічного, а не терапевтичного впливу) та обмеження використання таких арт-методів при роботі з конфліктами. Елементом використання арт-методів при дистанційному навчанні є використання додатку для малювання Google Tilt Brush та он-лайн дошок для спільної творчості (Miro, Jamboard, Whiteboard). Навчальна дисципліна передбачає формування у майбутніх вчителів початкових класів навичок використання арт-методів у індивідуальній та груповій роботі з учнями і їх батькам, та для поповнення власного ресурсу. Використання арт-методів для вирішення конфліктів дозволяє реалізувати в початковій школі STEAM-підхід, який наразі є актуальним у Новій українській школі.

Ключові слова: *вчитель початкових класів, конфлікт, арт-методи, арт-терапія, дисципліна за вибором, пандемія COVID-19, професійні компетентності вчителя.*

Конфлікти є невід'ємною частиною життя кожної людини і виникають частіше всього через те, що кожна людина унікальна й неповторна у своїх бажаннях, поглядах, переконаннях, які можуть вступати у суперечності. Значна кількість конфліктів сьогодні виникає в освітньому середовищі школи, головними суб'єктами якого є вчителі, учні, батьки. Особливо вони стали загострюватися під час пандемії COVID-19. Це стосується як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів. Дослідники відзначають, що проблема пандемії COVID-19 полягає в тому, що «в такі моменти рівень стресу стає вище, а негативні емоції проявляються сильніше. Це призводить не тільки до збільшення кількості конфліктів, але й до збільшення кількості невирішених конфліктів. Оскільки COVID-19 поширюється в усьому світі, дослідники стверджують, що ми можемо очікувати подальшого загострення конфліктів. Психологи та гуманітарні організації (такі як ВООЗ, Червоний Хрест) вже опублікували кілька корисних рекомендацій про те, як вирішувати внутрішні та міжособистісні конфлікти. Розвиток психологічної стійкості відповідно до цих рекомендацій має вирішальне значення, оскільки саме наша реакція на пандемію, а не сам вірус викликає конфлікти. І хоча на даному етапі ми не можемо повністю контролювати поширення вірусу та його вплив на економіку, ми все ж таки можемо вжити заходів, щоб звести конфлікт до мінімуму» [9].

Середовище початкової школи не є виключенням стосовно проблематики конфліктності. Дослідники відзначають, що конфлікти виникають між учнями початкової школи, між учнями та вчителем, між учнями та батьками. Відповідно, актуальним є питання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів

до роботи у конфліктогенному та стресогенному середовищі, формування у них відповідного рівня конфліктологічної культури та компетентності, які дадуть можливість здійснювати профілактику виникнення конфліктів та їх вирішення. Отже, у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів важливо приділяти увагу розвитку їх конфліктологічної компетентності.

Одним із ефективних та найбільш екологічних способів впливу на психіку людини, на її емоційно-вольову сферу та на психічне здоров'я є арт-педагогіка та арт-терапія. На нашу думку, арт-педагогіка та арт-терапія має значний потенціал у сфері роботи з конфліктами. Саме тому, для майбутніх вчителів початкових класів можна запропонувати до вивчення дисципліну за вибором «Вирішення конфліктів арт-методами».

Питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи у конфліктогенному освітньому середовищі розкрито у працях вітчизняних дослідників: І. Коновальчук, А. Левкович, І. Садової, О. Храменко та ін.

У роботі А. Левкович визначено, що конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів містить соціально-педагогічні, психологічні, конфліктологічні знання, що дають змогу розкрити сутність, структуру, динаміку ходу конфлікту, а також психолого-педагогічні вміння та навички прогнозувати, попереджувати й конструктивно його вирішувати [4]. У роботі І. Коновальчук дослідженню проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Авторка пропонує використовувати в навчальній роботі зі студентами активні та інтерактивні форми і методи навчання (проблемні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, інтерактивний театр та ін.) [1]. Н. Руденко у своїй роботі наводить опис спецкурсу «Конфлікти в дитячому віці», вивчення якого сприяє формуванню конфліктологічної культури студентів [5]. Отже, можемо стверджувати, що питання про підготовку майбутніх вчителів початкових класів до роботи з конфліктами розглядаються у працях вітчизняних дослідників. Проте, на нашу думку, бракує праць, які б обґрунтували можливість використання вчителями арт-методів для профілактики та вирішення конфліктів.

Мета дослідження полягає у розкритті важливості та змісту дисципліни «Вирішення конфліктів арт-методами» у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Дисципліна за вибором «Вирішення конфліктів арт-методами» пропонується до вивчення бакалаврам за спеціальністю 013 – Початкова освіта у Дніпровській академії неперервної освіти. Обсяг робочої навчальної програми дисципліни складає 120 годин – 4 кредити ЄКТС.

Метою вивчення навчальної дисципліни є сприяння підвищенню рівня сформованості конфліктологічної, емоційно-етичної та здоров'язбережувальної компетентностей студентів, розвитку творчості та креативності, здатності використовувати арт-методи для запобігання виникнення та для вирішення конфліктів. Завданнями навчальної дисципліни є:

– сформувані цілісне уявлення про конфліктологічну, емоційно-етичну та здоров'язбережувальну компетентність як педагогічні категорії;

– розкрити особливості арт-методів та можливості їх використання в освітньому процесі;

– сформувані навички використання арт-методів для запобігання виникнення конфліктів та їх вирішення.

Відповідно до освітньої програми підготовки вчителів початкових класів вивчення навчальної дисципліни повинно забезпечити формування та розвиток конфліктологічної, емоційно-етичної та здоров'язбережувальної компетентності студентів як комбінації знань, розуміння, навичок та ставлень:

– Знання і розуміння: поняття про конфлікти, причини їх виникнення, види; поняття про творчість та креативність особистості; поняття про арт-методи та їх види; можливостей використання арт-методів для попередження виникнення конфліктів та їх вирішення; обмеження використання арт-методів для вирішення конфліктів.

– Розвинені вміння: використовувати арт-методи для попередження та вирішення конфліктів.

– Цінності і ставлення: людиноцентризм; здатність діяти ненасильницьким шляхом; творчість та креативність; усвідомленість.

Програма навчальної дисципліни складається із двох модулів: 1. Загальна теорія конфлікту та розвиток компетентностей особистості та 2. Використання арт-методів для профілактики виникнення конфліктів та їх вирішення.

У першому змістовому модулі передбачено вивчення трьох тем. Розкриємо зміст тем та важливість їх вивчення для практичної діяльності майбутніх вчителів початкових класів.

Тема 1 «Конфліктологічна, емоційно-етична та здоров'язбережувальна компетентність особистості» передбачає ознайомлення студентів з такими важливими поняттями: конфліктологічна, емоційно-етична та здоров'язбережувальна компетентність як складові професійної компетентності вчителя [6]; емоційний та соціальний інтелект. Визначення цих компетентностей дає теоретичне підґрунтя для подальшого формування практичних навичок вирішення конфліктів. Дані компетентності пов'язані з розвитком таких елементів, як емоційний та соціальний інтелект особистості, які мають важливий вплив на досвід роботи людини на робочому місці, опосередковуючи вигорання та корелюючи з успіхом на роботі [10].

У темі 2 «Конфлікти, причини виникнення, наслідки та види» розкрито поняття про конфлікти, види конфліктів, причини їх виникнення та їх наслідки. Дослідники вважають, що найважливішою особливістю

конфлікту є характер потреби людини, за задоволення якої вона бореться. Відповідно до теорії американського психолога А. Маслоу, потреби можна згрупувати, виділивши в них п'ять ієрархічно зв'язаних рівнів. До них відносяться потреби фізіологічні – у безпеці та захищеності, соціальні – потреба в повазі, потреба самовираження та самоактуалізації. Переосмислюючи піраміду потреб А. Маслоу сучасний американський психолог С.Б. Кауфман зазначає, що «сучасна наука чітко свідчить про те, що непрогнозованість серйозно впливає на життя, яке ми можемо уявити й створити. Потреба в безпеці та супутні потреби в стабільності, визначеності, прогнозованості, зв'язності, послідовності й довіри до оточення – це підґрунтя для задоволення всіх інших запитів» [2, с. 44]. Отже, роль вчителя у даному контексті полягає у допомозі зрозуміти потреби, які є незадоволеними, та визначити шляхи їх задоволення.

У темі 3 «Конфлікт як ресурс для розвитку» розкривається поняття про ресурси особистості як життєві опори, які знаходяться в розпорядженні людини, і дозволяють їй забезпечувати свої основні потреби. Конфлікт є ресурсом для розвитку особистості, оскільки може виконувати позитивні функції: відкриває шлях до інновацій, краще пізнання конфліктуючими сторонами одна одної, стимулює активність, знижує рівень напруги та негативних емоцій, що накопичилися, розвиває такі якості особистості, як принциповість, професіоналізм, стійкість, лідерство. Також ці позитивні функції сприяють розвитку міжособистісних стосунків.

Змістовий модуль 2 передбачає вивчення чотирьох тем, дві з яких мають теоретичний характер, а дві – практичний.

Тема 1 «Творчість та креативність особистості» передбачає формування у студентів поняття про творчість та креативність особистості як ресурси для роботи з конфліктами. Розвитку творчості та креативності особистості сприяє мистецтво, яке є інструментом спілкування між людьми, якому не потрібна звичайна мова. У якості мови мистецтво використовує образ, символ, колір, звук, рух, дотик, вираз обличчя. І ця особлива мова мистецтва є зрозумілою для людей будь-якої національності, віку, статі, соціальної належності.

У темі 2 другого модулю «Арт-методи для роботи з конфліктами» розкривається поняття про арт-методи, як методи арт-педагогіки та арт-терапії, які використовуються для ідентифікації своїх емоцій, почуттів та потреб, розуміння емоцій, почуттів та потреб оточуючих, для діагностики стосунків у колективі та для профілактики і вирішення конфліктів. Для роботи з конфліктами можна використовувати такі види арт-терапії: ізотерапія, кольоротерапія, ігрова терапія, маскотерапія, ландшафтна терапія, пісочна терапія, мандалотерапія, музична терапія, тканева терапія, лялькотерапія, казкотерапія, глинотерапія, мульттерапія, кінотерапія та метафоричні асоціативні карти. Дослідники зазначають, що арт-терапія підтримує регуляцію емоцій і розвиток здорового самопочуття, може сприяти усвідомленню, зосередженому на сьогоднішньому, що заохочує до дослідження, терпимості та вираження емоцій. Арт-терапія зазвичай розглядається як підхід «знизу вгору» для регулювання емоцій, починаючи з практичних переживань, які перетворюються на ментальні образи, а потім спрямовуються до когнітивного розуміння та зміни поведінки [7]. Використання арт-методів при роботі з конфліктами передбачає дотримання плану: пізнання себе; укріплення себе; розширення і робота над собою; комунікація з іншими людьми. Саме цей план визначає обмеження використання арт-методів при роботі з конфліктами. Адже, коли є відкрите протистояння між конфліктуючими сторонами, використання фізичної сили, то арт-методи не можуть використовуватися.

Тема 3 «Арт-методи для індивідуальної роботи» та тема 4 «Арт-методи для групової роботи» передбачають відпрацювання у студентів практичних навичок використання технік та прийомів арт-терапії та арт-педагогіки для індивідуальної та групової роботи. Студенти знайомляться з різноманітними діагностичними методиками, з методиками регулювання психоемоційного стану, роботи над самооцінкою, вправами для згуртування колективу і т.п.

Одним із ефективних варіантів групової роботи є використання методу барабанного кола [3], який дозволяє проводити діагностику і регулювання взаємовідносин в колективі та проводити різноманітні рухові вправи з використанням непрофесійної гри на різних музичних інструментах, у тому числі саморобних. Такі інструменти можна виготовляти з молодшими школярами, що дозволяє реалізувати STEAM-підхід, який наразі є актуальним у Новій українській школі.

Новим у напрямку арт-терапії є використання віртуальної реальності, що особливо є актуальним в умовах дистанційної роботи та навчання. Так, наприклад, можна використовувати додаток для малювання Google Tilt Brush, ефективність використання якого з арт-терапевтичною метою доведена зарубіжними дослідниками [8]. Також можна використовувати он-лайн дошки для спільної творчості, наприклад, Miro (<https://miro.com>), Jamboard (<https://jamboard.google.com>) та Whiteboard (<https://webwhiteboard.com/>).

Використання арт-методів має обов'язково узгоджуватися з віковими та індивідуальними особливостями дітей молодшого шкільного віку. Учитель має орієнтуватися в арт-методах, які можна використовувати для профілактики виникнення конфліктів при роботі з дітьми і їх батьками, а також використовувати ці методи для власного ресурсного наповнення, адже від емоційного стану вчителя багато в чому залежить і атмосфера у класі при роботі з учнями.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Навчальна дисципліна «Вирішення конфліктів арт-методами» є актуальною для вивчення майбутніми вчителями початкових класів, оскільки її змістове наповнення сприяє розвитку професійних компетентностей вчителів, зокрема здоров'язбережувальної, емоційно-етичної, компетентності педагогічного партнерства, а також конфліктологічної компетентності майбутніх

вчителів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування професійних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів в процесі їх професійної підготовки, а також в удосконаленні змісту навчальних дисциплін, які пропонуються до вивчення студентам, з урахування тих змін та викликів, у яких перебуває наша країна та світ.

Використана література:

1. Коновальчук І. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2019. 224 с.
2. Кауфман С. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію / Пер. з англ. Київ : Лабораторія, 2021. 400 с.
3. Кочерга Є., Лук'янченко С., Шапошніков С., Кандибур Р., Хлистік А. Ритмічне коло єднання – унікальні практичні інструменти роботи в згуртуванні освітніх спільнот. *Вища освіта України*. 2020. № 2. С. 52–58.
4. Левкович А. Конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: теоретичний аналіз. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2015_1_11
5. Руденко Н. М. Формування конфліктологічної культури студентів на заняттях спецкурсу «Конфлікти в дитячому віці». Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2017. Вип. 17. С. 252–255. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_68
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
7. Haeyen S., Hinz L. The first 15 min in art therapy: Painting a picture from the past. *The Arts in Psychotherapy*. 2020. Vol. 71. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455620300915>
8. Haeyen S., Jans N., Heijman J. The use of VR tilt brush in art and psychomotor therapy: An innovative perspective. *The Arts in Psychotherapy*. 2021. Vol. 76. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455621001003>
9. Milojević I. Minimising conflicts amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of Futures Studies*. 2020. URL: https://jfsdigital.org/2020/05/11/minimising-conflicts-amidst-the-covid-19-pandemic/#_edn1
10. Villagran M.A.L., Martin L. Academic librarians: Their understanding and use of emotional intelligence and happiness. *The Journal of Academic Librarianship*. 2022. Vol. 48, Issue 1. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133321001579>

References:

1. Konovalchuk I. M. (2019) Formuvannya hotovnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do mizhosobystisnoi vzaïemodii u sytuatsii konfliktu ditei z batkamy: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoї osvity [Formation of readiness in the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction in the situation of conflict of children with parents: The thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education]. Zhytomyr. 224 s. [in Ukrainian]
2. Kaufman S. (2021) Za mezhamy piramidy potreb. Novyi pohliad na samorealizatsiiu [Outside the pyramid of needs. A new look at self-realization] / Per. z anhl. Kyiv : Laboratoriia. 400 s. [in Ukrainian]
3. Kocherha Ye., Lukianchenko S., Shaposhnikov S., Kandybur R., Khllystyk A. (2020) Rytmichne kolo yednannia – unikalni praktychni instrumenty roboty v zghurtuvanni osvityvnykh spilnot [Drum circle – practices for uniting the educational community]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 2. S. 52–58. [in Ukrainian]
4. Levkovich A. (2015) Konfliktologichna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: teoretichniy analiz [Conflictological Competence of Primary School Teachers: a Theoretical Analysis]. *Naukovyi visnyk Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Pedagogichni nauky. № 1. S. 46–50. [in Ukrainian]
5. Rudenko N. M. Formuvannya konfliktologichnoi kultury studentiv na zaniattiakh spetskursu «Konflikty v dytiachomu vitsi» [Formation of conflictological culture of students in the special course «Conflicts in childhood»]. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity. 2017. Vyp. 17. S. 252–255. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_68 [in Ukrainian]
6. Profesiinyi standart za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)», zatverdzhenyi nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23 hrudnia 2020 r. № 2736 [The Professional Standard for the professions “Primary school teacher”, “General secondary school teacher”, “Primary school teacher” (with a diploma of junior specialist)] URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> [in Ukrainian]
7. Haeyen S., Hinz L. The first 15 min in art therapy: Painting a picture from the past. *The Arts in Psychotherapy*. 2020. Vol. 71. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455620300915>
8. Haeyen S., Jans N., Heijman J. The use of VR tilt brush in art and psychomotor therapy: An innovative perspective. *The Arts in Psychotherapy*. 2021. Vol. 76. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455621001003>
9. Milojević I. Minimising conflicts amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of Futures Studies*. 2020. URL: https://jfsdigital.org/2020/05/11/minimising-conflicts-amidst-the-covid-19-pandemic/#_edn1
10. Villagran M.A.L., Martin L. Academic librarians: Their understanding and use of emotional intelligence and happiness. *The Journal of Academic Librarianship*. 2022. Vol. 48, Issue 1. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133321001579>

Kocherha Ye. V., Motuz T. V. The role and place of the discipline "Conflict Resolution by Art Methods" in the system of training future primary school teachers

The article deals with the value of the discipline of choice "Conflict Resolution by art methods" in the process of future primary school teachers' professional training. The importance of preparing teachers to deal with conflicts that have increased in the context of the global COVID-19 pandemic is indicated. The content of all discipline topics is described in the article. The discipline program consists of two modules of 4 ECTS credits: 1. General theory of conflict and the development of personal competencies (consists of three topics); 2. The use of art methods to prevent conflicts and resolve them (consists of two topics). The study of the discipline involves acquainting students with: conflict theory; the concept of conflict, health saving, emotional and ethical competence; the concept of conflict as a resource for personal development; types of art methods that can be used to work with conflicts (isotherapy, color therapy, game therapy, masc therapy, landscape therapy, sand therapy, mandala therapy, music therapy, tissue therapy, puppet therapy, fairy tale therapy, metaphorical association cards as methods of pedagogical, not therapeutic, influence) and limiting the use of such art methods in dealing with conflicts. Google Tilt Brush and online boards for joint creativity (Miro, Jamboard, Whiteboard) can be used during distance learning. The discipline involves the formation of future primary school teachers skills to use art methods in individual and group work with students and their parents, and to replenish their own resources. The use of art methods to resolve conflicts allows to implement the STEAM approach in primary school, which is currently relevant in the New Ukrainian School.

Key words: primary school teacher, conflict, art methods, art therapy, discipline of choice, pandemic COVID-19, professional competencies of teachers.

УДК 796.325:37.091.212

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.25>

Куксова А. С., Бистра І. І.

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ШВИДКОСТІ ВІДНОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ НА НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗБОРАХ**

Спортивні ігри включають різні мікроцикли та макроцикли тренувального процесу. В річному плануванні є період відпочинку, коли спортсмени відновлюють свої сили, але під час відпочинку збільшується час відновлення після навантажень. Для усунення цієї різниці проводяться навчально-тренувальні збори. Під час зборів тренувальний процес розраховувався на різноманітні вправи, велика увага приділялась відновленню. Використовувався ландшафт для отримання максимального ефекту. Тренування проводились в умовах відмінних від залу: на ґрунті, в воді, на піску тощо.

На початку волейболісти втомлюються швидше, відновлення після навантаження довше. Для спорту актуальним є визначення й вивчення показників, що супроводжують втому та свідчать про неї. Під час втоми часто виявляють збільшення кількості помилок, у результаті розладу координації рухів. Контроль процесу втоми й відновлення, що є невід'ємними компонентами спортивної діяльності, необхідний для оцінювання впливу фізичного навантаження на організм і виявлення перетренованості, визначення оптимального часу відпочинку після фізичних навантажень, ефективності засобів підвищення працездатності. Під час зборів були зібрані заміри ЧСС перед навантаженням, після навантаження та після відпочинку. Ці результати потрібні для коригування тренувального процесу, виявлення окремих фізичних якостей спортсменів. З метою визначення рівня сформованості фізичної підготовленості студентів-волейболістів в підготовчий період, були проведені тестування як на початку так і наприкінці тренувального збору, зроблений порівняльний аналіз. Відновлення грає не менш важливу роль, ніж самі тренування. Це пов'язано з тим, що організм спортсменів звик до великих та постійних навантажень.

Головна мета учбово-тренувального збору досягнута, студенти змогли покращити фізичну форму, швидко відновлюватись. Про це свідчать показники які отримані після замірів ЧСС, дані вказують на покращення відновлення після навантажень. Контрольні ігри показали чудову технічну та фізичну форму. На змаганнях команда приймала участь в трьох матчах. Перша гра складалась з п'яти сетів, під час гри за волейболістами вівся візуальний контроль. Команда перемогла, протягом матчу за гравцями не спостерігалось зменшення продуктивності, фізичний стан на високому рівні.

Ключові слова: аналіз, адаптація, студенти-волейболісти, тести, фізична підготовленість, відновлення, учбово-тренувальні збори.

На думку багатьох фахівців, спортсмени сьогодні досягли результатів, які близькі до граничних для організму людини. Ще 1986 року тренери зауважили, що надмірні фізичні навантаження зумовлюють зміни в організмі спортсмена, які можуть негативно впливати не тільки на його працездатність, але й здоров'я. У зв'язку з цим, першочерговим є застосування різних сучасних засобів, які б стимулювали та сприяли процесам відновлення. Це допоможе у підготовці спортсмена і підвищуватиме ефективність тренувань. [4, с. 46]

Студенти мають володіти знаннями не лише як спланувати програму тренувальних і змагальних навантажень, але й яким чином можна здійснювати процес відновлення затраченої енергії, фізичних і нервових сил. Оптимізація тренувального процесу спортсменів високої кваліфікації неможлива без ефективного використання засобів відновлення спортивної працездатності. Це обумовлено тим, що при великих навантаженнях повторне тренування відбувається на фоні загального і локального недовідновлення функціональних можливостей організму спортсмена. Тому перед спеціалістами постійно виникає проблема максимально можливого відновлення працездатності спортсменів після попереднього навантаження перед наступним тренуванням чи змаганням [1, с. 147].

Для спорту актуальним є визначення й вивчення показників, що супроводжують втому та свідчать про неї. Під час втоми часто виявляють збільшення кількості помилок, у результаті розладу координації рухів; нездатність сформулювати й засвоювати нові корисні навички, порушення раніше набутих навичок. Контроль процесу втоми й відновлення, що є невід'ємними компонентами спортивної діяльності, необхідний для оцінювання впливу фізичного навантаження на організм і виявлення перетренованості, визначення оптимального часу відпочинку після фізичних навантажень, ефективності засобів підвищення працездатності тощо [4, с. 23].

У сучасній практиці спорту використовуються різні засоби відновлення спортивної працездатності, які спрямовані як на вирішення питань оптимального планування тренувального процесу, так і на розробку засобів відновлення. Відновлення – це процес, спрямований на регенерацію порушеного гомеостазу і працездатності, реакція на стомлення. Під стомленням розуміють особливий вид функціонального стану людини, що виникає під впливом тривалої чи інтенсивної роботи і призводить до зниження її ефективності. Основною метою відновлення є не лише повернення організму до попереднього стану перед навантаженням, але й понад відновлення (суперкомпенсація), що й лежить в основі адаптації спортсмена до навантажень і забезпечує підвищення результатів у спортивній діяльності [2, с. 444-445].

Мета дослідження – визначення швидкості відновлення студентів-волейболістів на учбово-тренувальних зборах. Аналіз літературних джерел, тестування, педагогічне спостереження, математична статистика.

Дослідження пройшли на спортивно-тренувальному зборі, на базі КНТЕУ (Київський національний торговельно-економічний університет) в Херсонській області с. Хорли, участь прийняли 10 студентів-волейболістів. З метою визначення рівня сформованості фізичної підготовленості студентів-волейболістів в підготовчий період, було проведено тестування як на початку так і наприкінці тренувального збору, був зроблений порівняльний аналіз. Після аналізу отриманих даних, спостерігаємо покращення фізичного стану спортсменів. Одним з головних показників який цікавив під час зборів, це швидкість відновлення, результати фіксувалися після проведення тесту. Одним з показників є швидкість відновлення студентів-волейболістів, оскільки весь тренувальний процес підпорядковується навчальному плану.

Для студентів передбачено канікули від навчання та тренувань, але після відпочинку потрібно знову налаштуватись на тренувальний процес та відновити форму. На початку тренувального збору студенти-волейболісти втомлюються швидше, відновлення від навантаження довше. Під час зборів були зібрані заміри ЧСС перед навантаженням, після навантаження, та після відпочинку. Ці результати потрібні для коригування тренувального процесу, виявлення окремих фізичних якостей спортсменів.

Під час тренувань був створений графік занять, з навантаженням на розвиток фізичних якостей, та дні відпочинку для відновлення сил. Враховуючи особливості рельєфу були сформовані маршрути різної складності та довжини для витривалості. На кожному тренуванні проводиться розминка щоб підготувати організм до виконання навантажень. А після тренування використовували різноманітні вправи на гнучкість, кожен день застосовували плавання як один із засобів для розслаблення м'язів [3, с. 123].

Перше тренування студенти-волейболісти починали з розминки, потім рівномірний біг на дистанцію 2200 м., з кожним днем дистанція збільшувалась, наприкінці зборів дистанція досягла 10000 м., вся відстань пролягала по ґрунтовим дорогам на березі моря. Після бігу який закінчувався на центральному пляжі, волейболісти виконували фізичні вправи (стрибки на скакалці, згинання розгинання рук в упорі лежачи, планка) по завершенню вправ розтяжка. Дозування та черговість вправ змінювалась кожного дня. Після тренування сніданок та відпочинок.

Друге тренування було розраховано на відновлення силової витривалості та покращення морально-психологічного стану. Воно відбувалося в басейні або в морі, це дозволило зменшити втому та зменшити напругу на суглоби. На тренуванні використовувались різні вправи в воді, такі як заплив через весь басейн на час, стрибки, біг в басейні, бурпі, рухливі ігри, пірнання протягом години. Після тренування за відгуками студентів загальний стан покращився, біль в м'язах зменшувалась. Потім спортсмени відпочивали, обідали. Виділявся щонайменше один вихідний на тиждень, коли немає жодних фізичних навантажень.

Правильний відпочинок після тренувань є не менш важливим за самі фізичні навантаження. Відновлення важливі не лише для професійних спортсменів, а й для простих аматорів та початківців, адже через їхню відсутність виникає загальна втому, болі в м'язах та навіть зниження імунітету. Потрібно розуміти, що відновлення організму після фізичного навантаження – це складний фізіологічний процес повернення фізичних параметрів організму до норми, а також підвищення його адаптаційних можливостей після

виконаної роботи. Неможливо відпрацювати сповна, якщо ви погано чи мало спали, не поповнили запас витраченої енергії здоровою їжею чи просто не відпочили морально. Відновлення грає не менш важливу роль, ніж самі тренування. Це пов'язано з тим, що організм спортсменів звик до великих та постійних навантажень. Такі люди щодня дотримують одного й того самого режиму, що дозволяє їм постійно перебувати в тонусі [5].

Третє тренування відбувалося ввечері на піску. Використовувались тактико-технічні вправи, вправи для покращення техніки володіння м'ячем та обговорювалися ситуації взаємодії в команді між гравцями. Завжди дотримувалися принципу відновлення та раціонального дозування вправ. Широко застосовувалися колові тренування, які були розраховані як на групові, так і на індивідуальні заняття, що виконувалися в основній частині. Третє тренування дозволяє використовувати всі переваги піску, який зменшував навантаження на опорно-руховий апарат, та дозволяв зміцнити зв'язки гомілковостопного суглобу. Однією з переваг тренування на піску, для студентів-волейболістів, змінити звичайні умови тренування в залі та адаптувати до нового середовища. Було розроблено різні комплекси вправ які допомагали швидше адаптуватися до навантажень та зміцнити студентів. Вправи для розвитку сили м'язів верхніх кінцівок та плечового поясу, а саме: скакалка, стрибки через бар'єри, присідання з вагою, біг з прискоренням, вправи з гирею, гантелями, стрибки та бігові вправи в воді, бурпі. Вправи для розвитку швидкості, стрибки через скакалку з максимальною частотою обертання, швидкий біг у воді, «човниковий біг», біг 30, 60, 100 м, ривки із миттєвою зупинкою й різкою зміною напрямків руху. Вправи для розвитку спритності такі як спортивні рухливі ігри, робота з тенісним м'ячем в руці, боротьба. Вправи для розвитку гнучкості: пружинисті випади вперед й у сторони, пружинні наклони тулуба вперед, назад, в сторони, стоячи підняти стегно до прямого кута, колові обертки ногою, ходьба випадами в сторони, з пружинними гойданнями, стрибки в присіді вперед, назад, в сторони, стрибки зі скакалкою. Кількість виконаних вправ і час відпочинку періодично змінювалися, в залежності від дня тижня.

В кінці та на початку учбово-тренувального збору був проведений контрольний тест ЧСС. До початку виконання вправ зроблений замір ЧСС у спортсменів в стані спокою, потім протягом хвилини студенти бігли на місці з максимально високим підніманням колін. Відразу після бігу був зроблений замір ЧСС за 1 хв. Далі студенти відпочивали, через 5 хв. після першого вимірювання був виконаний наступний замір ЧСС. Всі результати вимірювання були занесені в таблицю. Розглянемо результати студентів-волейболістів в таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз результатів тестування студентів-волейболістів
на учбово-тренувальних зборах**

ПІБ	Чсс спокій початок зборів	Чсс після навантаження	Чсс 5 хв після навантаження	Чсс спокій кінець зборів	Чсс після навантаження	Чсс через 5 хв після навантаження
Андрученко	75	158	94	73	136	80
Ведьохін	95	160	130	108	145	75
Бережний	99	126	91	91	95	88
Бублик	76	123	88	72	105	70
Гонга	90	169	90	88	118	90
Кушнір	88	160	90	85	137	80
Лебідь	46	106	56	49	90	48
Маслун	93	138	86	88	119	84
Хайрулін	96	118	93	90	100	87
Щебетюк	95	141	120	92	121	90

Якщо провести аналіз даних на початку і в кінці зборів, можна побачити покращення результатів відновлення організму студентів-волейболістів. Чим швидше відновлюються спортсмени, тим краще буде результат під час гри. Перший показник який заміряли ЧСС в стані спокою, він є відправною точкою підрахунку. Проаналізувавши дані в стані спокою відмінність мінімальна. Нас цікавить другий показник, який відрізняється в вимірюванні до зборів і після.

Другий показчик нам показує здатність організму протистояти навантаженню. Чим краще тренований організм тим менше показник ЧСС. Для детального аналізу проаналізуємо рис. 1.

Графік демонструє зміну показників відновлення студентів-волейболістів після навантаження. У всіх спортсменів, граничні показники ЧСС зменшились в порівнянні з початком і кінцем зборів. Позитивна динаміка у всіх, за два тижні тренувальних зборів, організм спортсменів адаптувався до навантаження. Найкраща зміна показників у студента-волейболіста Гонти Івана, на початок зборів після навантаження ЧСС збільшилось до 169 уд/хв, а в кінці зборів після навантаження до 118 уд/хв. Найменша різниця показників у Ведьохіна Віталія 160 уд/хв спочатку зборів і 145 уд/хв в кінці.

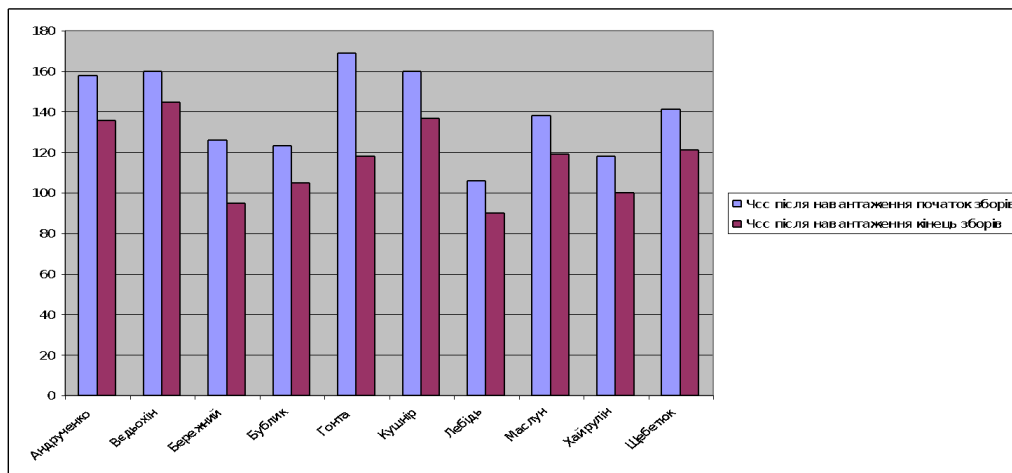


Рис. 1

Завдяки розробці програми тренувань, та систематизації навантажень студенти-волейболісти почали краще протидіяти навантаженням, про це свідчать зміни в показниках ЧСС на початку та в кінці учбово-тренувального збору. Тренувальні збори допомагають швидше відновити фізичну форму після відпочинку. Максимальне значення ЧСС у студентів-волейболістів після навантаження на початку зборів 169 уд/хв, мінімальне 106 уд/хв. В кінці зборів ЧСС після навантаження 145 уд/хв, а мінімальна 90 уд/хв. В середньому у всіх спортсменів результати ЧСС вимірювання покращились, що свідчить про користь від тренувальних зборів та запропонованої тренувальної програми.

Наступна діаграма показує наскільки швидко відновлюється організм після навантаження. Було проведено замір ЧСС після 5 хвилин відпочинку. Діаграма демонструє порівняння зміни ЧСС на початку тренувальних зборів і в кінці зборів, на скільки змінилась та покращилась здатність організму відновлювати ЧСС до початкового рівня. Для волейболістів, через особливість виду спорту, характерне постійне напруження та відпочинок. Організм потребує адаптації до навантаження, тренувальні збори допомагають швидко адаптувати організм до нового тренувального періоду. Всі зміни швидкості відновлення організму спортсменів-волейболістів можна спостерігати на рис. 2.

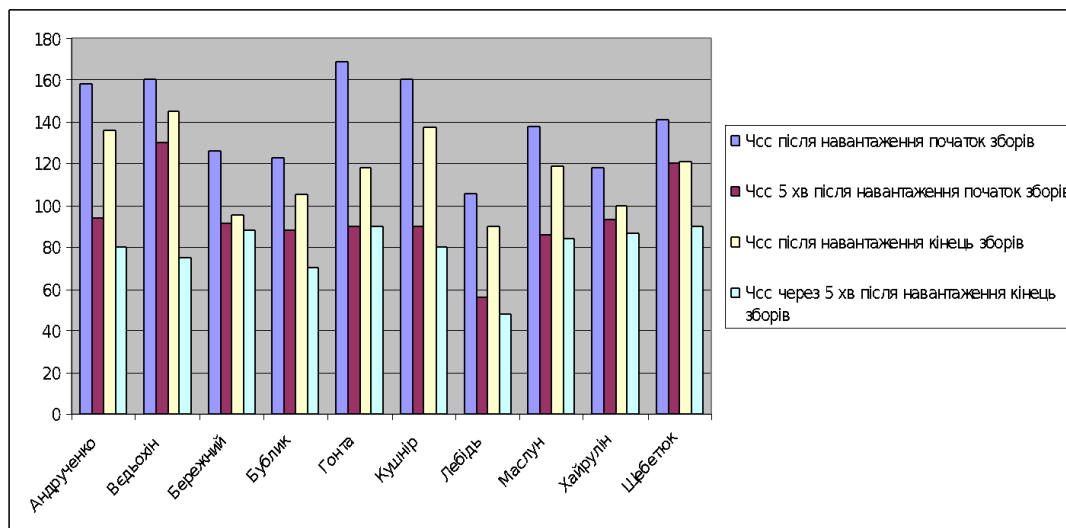


Рис. 2

На даній діаграмі видно покращення швидкості відновлення ЧСС після навантаження у всіх спортсменів. Якщо порівняти з початком зборів та кінцем зборів, то ЧСС відновлюється до стану спокою в кінці зборів краще ніж на початку. Швидкість відновлення та граничні показники стали краще. Такий результат досягається завдяки тренуванням та відпочинку.

За 5 хвилин відпочинку після навантаження ЧСС повинен відновитися до стану спокою. Якщо порівняти в таблиці № 1 стовпці ЧСС через 5 хв після навантаження на початку учбово-тренувальних зборів та ЧСС через 5 хв після навантаження в кінці, можна побачити що студенти-волейболісти відновилися повністю по завершенню тренувального процесу. А на початку зборів показники ЧСС були вище стану спокою. З цих

даних можна зробити висновок що для відновлення ЧСС на початку учбово-тренувальних зборів потрібно більше часу ніж в кінці.

Контрольні ігри показали чудову технічну та фізичну форму. На змаганнях команда приймала участь в трьох матчах. Перша гра складалась з п'яти сетів, під час гри за волейболістами вівся візуальний контроль. Команда перемогла, протягом матчу за гравцями не спостерігалось зменшення продуктивності, фізичний стан на високому рівні. Наступні дві гри спортсмени перемогли суперника в трьох сетах. По результатам змагань волейбольна команда КНТЕУ отримала перше місце, найкращим гравцем став наш студент-волейболіст.

Використана література:

1. Костокевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації: Навчальний посібник. Вінниця: «Планер», 2007. 273 с.
2. Костокевич В. М. «Теорія і методика спортивної підготовки» (на прикладі командних ігрових видів спорту): Навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2014. 616 с.
3. Куксова А. С., Самоленко Т. В., Гамов В. Г., Черепов О. В. Порівняльний аналіз результатів тестування студентів-волейболістів у підготовчий період: Вісник Запорізького національного університету № 1, Запоріжжя, 2019. С. 120-125.
4. Павлова Ю., Виноградський Б. Відновлення у спорті : монографія. Л.: ЛДУФК, 2011. 204 с.
5. Чому важливо відновлюватись після занять спортом: поради фахівців: веб-сайт. URL: https://tvoemisto.tv/exclusive/chomu_vazhlyvo_vidnovlyuvatys_pislya_zanyat_sportom_porady_fahivtsiv_94488.html

References:

1. Kostiukevych V. M. (2007) Teoriia i metodyka trenuvannia sportsmeniv vysokoi kvalifikatsii [Theory and methods of training athletes high qualifications]: Textbook. Vinnitsa: «Planer», 273 s. [in Ukrainian]
2. Kostiukevych V. M. (2014) «Teoriia i metodyka sportyvnoi pidhotovky» (na prykladi komandnykh ihrovykh vydiv sportu) ["Theory and methodology of sports training" (on application of team and game types in sports)] Textbooks. Vinnitsya: Planer, 616 s. [in Ukrainian]
3. Kuksova A. S., Samolenko T. V., Hamov V. H., Cherepov O. V. (2019). Porivnialnyi analiz rezultativ testuvannia studentiv-voleibolistiv u pidhotovchyi period [Comparative analysis of the results of testing volleyball students in the preparatory period.] Zaporizhia: Bulletin of Zaporizhia National University № 1, 120-125 s. [in Ukrainian]
4. Pavlova Yu., Vynohradskyy B. (2011) Vidnovlennia u sporti [Recovery in sport]: monograph. Lviv: LDUFK, 204 s. [in Ukrainian]
5. Pritula N., Chomu vazhlyvo vidnovlyuvatys pislia zaniat sportom: porady fakhivtsiv [Why it is important to recover after sports: expert advice] website. URL: https://tvoemisto.tv/exclusive/chomu_vazhlyvo_vidnovlyuvatys_pislya_zanyat_sportom_porady_fahivtsiv_94488.html [in Ukrainian]

Kuksova A. S., Bystra I. I. Comparative analysis of the results of the volleyball students` recovery rate at the training camp

Sports games include various micro and macro cycles of the training process. In the annual planning there is a period of rest when athletes regain their strength, but during the rest the recovery time after exercise increases. To eliminate this difference, a training camp is held, after the camp a control competition was held where the team wins. During the training camp, the training process consisted of various exercises and training, much attention was paid to recovery after them. The training was of different nature: on the ground, in the water, on the sand. The landscape was used for maximum effect.

At the beginning of the training camp, volleyball students get tired faster, and recovery from stress lasts longer. For sports, it is important to identify and study the indicators that accompany and indicate fatigue. During fatigue, an increase in the number of errors is often detected as a result of impaired coordination. Control of fatigue and recovery, which are integral components of sports activities, is necessary to assess the impact of physical activity on the body and identify overtraining, determine the optimal rest time after exercise, the effectiveness of means of improving performance. During the meeting, measurements of heart rate were collected before exercise, after exercise and after rest. These results are needed to adjust the training process, to identify certain physical qualities of athletes. In order to determine the level of formation of physical fitness of volleyball students in the preparatory period, tests were conducted both at the beginning and end of the training camp, a comparative analysis. Recovery is no less important than the workouts themselves. This is due to the fact that the body of athletes is accustomed to heavy and constant loads. The main goal of the training camp was achieved, students were able to quickly restore their physical shape, as well as recover quickly after exercises.

During the camp, measurements of the heart rate were carried out at the beginning and the end. The data obtained indicates an improvement in recovery after exercise. Control games showed excellent technical and physical shape. The team took part in three matches. The first game consisted of five sets, during which the volleyball players were visually inspected. The team won, during the match the players did not experience a decrease in productivity, physical condition at a high level.

Key words: *analysis, adaptation, volleyball players, students, tests, physical fitness, recovery, training fees.*

Кучин Ю.Л., Канюра О.А., Мельник В. С., Стучинська Н. В., Микитенко П. В.

СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ COVID-19

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що під час пандемії COVID-19 перед вітчизняними медичними (фармацевтичними) закладами вищої освіти (М(Ф)ЗВО) постає низка випробувань, пов'язаних з організацією навчального процесу в умовах карантинних обмежень, потребою забезпечення якості та доступності вищої медичної (фармацевтичної) освіти. Особливої актуальності набувають проблеми формування практичної складової професійної компетентності майбутнього лікаря.

Стрімкий розвиток технологій та глобальний прогрес інформаційного суспільства породжують нові можливості для системи професійної освіти та спонукають науково-педагогічних працівників до системного оновлення освітніх програм, вдосконалення змісту підготовки здобувачів вищої освіти, модернізації форм і методів навчання, пошуку альтернативних моделей побудови навчального процесу для підготовки компетентного та конкурентоспроможного фахівця галузі охорони здоров'я.

Система організації освітнього процесу та розроблення різних аспектів методики навчання майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я є предметом дослідження вітчизняних та іноземних науковців, зокрема, Власенка О., Корди М., Кучина Ю., Стучинської Н., Бетамена Дж. МакШейна М., Річардсона К.

Завданням даного дослідження є дослідження теоретичних та прикладних аспектів організації симуляційного навчання здобувачів вищої освіти в галузі охорони здоров'я на основі аналізу та узагальнення досвіду Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

У статті проаналізовано та узагальнено досвід організації симуляційного навчання здобувачів вищої освіти в галузі охорони здоров'я. Досліджено функціональні можливості найпоширеніших систем моделювання «віртуальний пацієнт» для формування практичної складової фахової компетентності майбутніх лікарів. Описано особливості організації освітнього процесу в медичному університеті за аудиторною, змішаною (аудиторно-дистанційною) та синхронною (гібридною) формами навчання в період карантинних обмежень.

Отже, розроблено технологію проведення об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту, яка дає змогу стандартизувати процедуру перевірки рівня сформованості клінічної фахової компетентності майбутнього лікаря згідно з вимогами стандарту вищої медичної освіти. Проведено аналіз дидактичного потенціалу систем моделювання «віртуальний пацієнт» та підходів до організації освітнього процесу з їх застосуванням. Показано, що використання симуляційного навчання та систем моделювання «віртуальний пацієнт» під час підготовки майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я підвищує ефективність навчання, зацікавленість студентів та інтернів, мотивуючи їх до відпрацювання необхідних складових професійної компетентності майбутнього лікаря.

Ключові слова: дистанційне навчання, симуляційне навчання, віртуальний пацієнт, об'єктивний структурований клінічний іспит (ОСКІ), фахові компетентності.

Під час пандемії COVID-19 перед вітчизняними медичними (фармацевтичними) закладами вищої освіти (М(Ф)ЗВО) постає низка випробувань, пов'язаних з організацією навчального процесу в умовах карантинних обмежень, потребою забезпечення якості та доступності вищої медичної (фармацевтичної) освіти. Особливої актуальності набувають проблеми формування практичної складової професійної компетентності майбутнього лікаря. Стрімкий розвиток технологій та глобальний прогрес інформаційного суспільства породжують нові можливості для системи професійної освіти та спонукають науково-педагогічних працівників до системного оновлення освітніх програм, вдосконалення змісту підготовки здобувачів вищої освіти, модернізації форм і методів навчання, пошуку альтернативних моделей побудови навчального процесу для підготовки компетентного та конкурентоспроможного фахівця галузі охорони здоров'я.

У нещодавно затвердженому стандарті вищої освіти зі спеціальності «222 Медицина» для другого (магістерського) рівня вищої освіти визначено нормативний зміст підготовки у термінах результатів навчання; перелік обов'язкових загальних та спеціальних компетентностей випускника [23]. Зокрема зазначається, що студенти мають вивчати клінічні дисципліни та засвоювати фахові компетентності на клінічних кафедрах закладу освіти з використанням симуляційних методів, діагностичного обладнання та безпосередньо біля ліжка хворого. В період карантинних обмежень дистанційна форма навчання, набувши повсюдного поширення, актуалізувала пошук альтернативних методів та засобів формування практичних навичок майбутніх лікарів, серед яких пріоритетним вбачається використання систем моделювання «віртуальний пацієнт».

Система організації освітнього процесу та розроблення різних аспектів методики навчання клінічних дисциплін майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я є предметом дослідження вітчизняних та іноземних педагогів. Так, у роботі [10] представлено підходи до організації навчання променевої діагностики майбутніх лікарів за допомогою сучасних хмарних сервісів. У публікації [5], авторським колективом визначено умови, яким має відповідати сучасне освітнє середовище медичного (фармацевтичного) закладу вищої освіти та основні навчально-методичні ресурси, що забезпечують формування та функціонування інформаційно-освітнього середовища медичного університету. У праці [12] висвітлено принципи формування і структури

навчально-практичного центру симуляційного навчання, його роль у засвоєнні знань та вмій у процесі підготовки лікарів-спеціалістів. Авторський колектив на чолі з М. McShane [6] описує принципи функціонування системи «Maryland Virtual Patient», яка націлена на засвоєння медичним персоналом певних аспектів клінічної медицини: діагностику та лікування віртуальних пацієнтів з допомогою віртуального тьютора, чи без такої допомоги. У роботах [9, 2, 4] досліджується використання моделюючих систем «віртуальний пацієнт». Аналіз цих робіт дає підстави зробити припущення про перспективність застосування моделюючих систем як ефективного доповнення до інших навчальних засобів з метою закріплення знань з клінічних дисциплін та формування практичних навичок майбутнього лікаря.

Метою роботи є дослідження теоретичних та прикладних аспектів організації симуляційного навчання здобувачів вищої освіти в галузі охорони здоров'я на основі аналізу та узагальнення досвіду Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Для виконання поставлених завдань було використано теоретичні та емпіричні методи наукових досліджень, а саме: метод системного аналізу, порівняння та узагальнення для теоретичного обґрунтування підходів до організації симуляційного навчання майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я; бібліосемантичний метод – для вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, нормативних документів з питань формування фахової компетентності майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я; емпіричні методи – бесіди зі студентами, інтернами та викладачами, аналіз найпоширеніших систем моделювання «віртуальний пацієнт» для підготовки студентів медичних ЗВО; моделювання – для розроблення структури базових концептів симуляційного центру медичного університету.

Починаючи із введення карантинних обмежень у березні 2020 р., організація освітнього процесу в НМУ імені О.О. Богомольця зазнає системних трансформацій. Спочатку навчання здійснювалося за дистанційною, а потім за змішаною (аудиторно-дистанційною) формами навчання з використанням платформи дистанційного навчання Neuron, а з 2021 р. на власній університетській платформі LIKAR_NMU, що має синхронізацію з автоматизованою системою управління (АСУ). При попередньому он-лайн анкетуванні (2020–2021 н.р.) здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників університету щодо рівня організації навчального процесу в дистанційному форматі були отримані такі результати: 68,9% респондентів залишилися задоволені організацією дистанційного навчання, 13,1% – незадоволені, а 17,9% було важко визначитись з відповіддю [5].

Варто зазначити, що технології дистанційного навчання, надають далеко не рівнозначні можливості для формування різних складових фахової компетентності майбутнього лікаря. Найбільше складнощів виникає при формуванні практичної складової професійної компетентності: опанування клінічними навичками та відпрацювання їх на пацієнті, проведення лабораторних та інструментальних досліджень, медичних маніпуляцій, особисте спілкування з пацієнтом при збиранні анамнезу тощо.

Наразі, згідно з [21], [20], [22], [13], [17], освітній процес у НМУ імені О.О. Богомольця організований за трьома формами навчання, кожна з яких реалізується при дотриманні відповідних вимог (табл. 1).

Таблиця 1

Форми навчання в НМУ імені О. О. Богомольця згідно наказу [17]

Форма навчання	Пояснення
Аудиторна	Допускаються всі студенти НМУ імені О.О. Богомольця
Синхронна/Гібридна (практичні, лабораторні, семінарські)	Аудиторна форма навчання в поєднанні з дистанційною формою навчання для студентів що не мають змоги дістатись до аудиторії через відсутність вакцинації, в режимі реального часу
Змішана (аудиторно-дистанційна)	Студенти навчаються аудиторно, але при перебуванні групи на самоізоляції у зв'язку з підтвердженням випадку захворювання в групі на COVID-19 навчаються дистанційно.

До практичних занять в операційних, перев'язувальних, маніпуляційних, реанімаційних відділеннях лікарень допускаються студенти за наявності документа про отримання повного курсу вакцинації, чи міжнародного внутрішнього сертифікату або іноземного сертифікату, що підтверджує вакцинацію від COVID-19 однією дозою дводозної вакцини (жовті сертифікати), або однією дозою однодозної вакцини чи двома дозами дводозної вакцини (зелені сертифікати), або негативного результату тестування методом полімеразної ланцюгової реакції (термін 72 години). Якщо зазначені документи відсутні або студенти не мають змоги дістатися до місця проведення аудиторних занять, вони мають можливість відпрацьовувати практичні навички в симуляційному центрі університету. Специфіка кожної конкретної клінічної дисципліни має бути врахована при формуванні спеціальних компетентностей як безпосередньо біля ліжка хворого, так і в умовах симуляційних класів кафедри та симуляційних центрів.

Під час вивчення клінічних дисциплін обов'язковим є проведення відпрацювань та поточний контроль засвоєння спеціальних компетентностей, визначених у відповідних освітньо-професійних програмах (ОПП) з залученням симуляційних методів навчання в обсязі не меншому 20% академічних годин, відведених у робочому навчальному плані для практичних занять на поточний навчальний рік. Як показано

авторами в роботі [12], симуляційна форма навчання є оптимальною при засвоєнні тактики надання екстреної та невідкладної медичної допомоги з відпрацюванням сценаріїв у залі екстреної медичної допомоги та залі серцево-легеневої реанімації. Погоджуючись з думкою авторів, можна стверджувати, що симуляційне навчання дає можливість більш повно і реалістично моделювати об'єкт у конкретній клінічній ситуації, надаючи змогу отримувати при цьому необхідні теоретичні та практичні знання, відпрацьовувати конкретні практичні навички. В умовах адаптивного карантину COVID-19 для студентів, що не мають змоги дістатись аудиторій, формування практичної складової фахової компетентності засобами симуляційного навчання набуває ще більшої значущості.

Узагальнюючи власний практичний досвід та результати студіювання наукових джерел, визначимо основні завдання симуляційного навчання:

- забезпечення процесу формування практичної складової фахової компетентності здобувачів вищої медичної освіти в симуляційних центрах;
- формування комунікативних навичок, розуміння послідовності етапів алгоритму надання медичної допомоги;
- формування принципів роботи в команді;
- застосування фантомів (імітаційних манекенів) з метою підвищення рівня засвоєння теоретичного матеріалу та оволодіння практичними навичками;
- проведення дебрифінгу – обговорення виконання сценаріїв, аналіз дій команди (комунікація і взаємодія у команді, процес прийняття рішень, роль лідера, розподіл завдань);
- здійснення контролю пройденого навчального матеріалу за допомогою тестів, а також з використанням комп'ютерних симуляційних програм.

Однією з перспективних навчальних технологій, орієнтованих на формування практичної складової професійної компетентності майбутнього лікаря, на даний час є системи моделювання, що об'єднані спільною назвою «віртуальний пацієнт». Термін «Віртуальний пацієнт» застосовують до інтерактивних систем моделювання, які використовуються у медичній освіті, є класичними системами штучного інтелекту, побудованими на основі закодованих знань [11]. Такі комп'ютерні моделі дають змогу максимально відтворити механізми діяльності людського організму, починаючи з окремих клітин та закінчуючи органами і системами організму у їх тісній взаємодії, а також у взаємодії з певними чинниками зовнішнього середовища.

На сьогоднішні існує достатньо великий вибір систем моделювання «віртуальний пацієнт» різного формату: симуляційні дошки, інтерактивні столи, мультимедійні комплекси, різні симулятори спілкування з пацієнтом тощо. У таких системах моделюються різноманітні патологічні стани, вивчається ефективність лікування та його коригування. Проте наразі відсутні чіткі дидактично обґрунтовані рекомендації з їх використання у вітчизняних медичних університетах, підходи до організації навчального процесу, методика використання таких систем в освітньому процесі окремих клінічних дисциплін.

Результати аналізу наукових праць з означеної тематики дають підстави стверджувати, що симулятори віртуального пацієнта дають змогу моделювати поведінкові патерни майбутнього лікаря та забезпечувати пізнавальну діяльність у декількох аспектах [6]. Насамперед, це інтероцепція, тобто сприйняття фізіологічного явища (наприклад, симптоматики); його тлумачення та запам'ятовування. Важливим наступним аспектом є прийняття рішень, тобто діяльність студента при вирішенні конкретного кейсу з конкретним віртуальним пацієнтом та особливостями його фізичного і психічного станів. Ще одним аспектом є формування комунікативної складової професійної компетентності майбутнього лікаря, сприйняття природної мови пацієнта, розуміння та правильна інтерпретація спілкування лікаря з пацієнтом. І останній, проте не менш важливий аспект – отримання системою від користувача нових знань, медичних термінів і фраз та формування певної онтології, визначення понять та їх організації. Важливість пов'язана з тим, що зазвичай понятійний апарат, лексика та стиль мовлення лікаря і пацієнта значно відрізняються, а системи моделювання «віртуальний пацієнт» мають можливість імітувати діалог, враховуючи мовленнєві особливості комунікантів. Ці системи здатні до певної міри моделювати людське сприйняття, міркування та спектр можливих дій лікаря, тобто розглядати людину як елемент своєї архітектури. Широкий доступ університетів до таких ресурсів сприятиме покращенню навчальних програм з клінічних дисциплін, а розвиток систем «віртуальний пацієнт» дасть змогу тісніше інтегрувати наукові та навчальні цілі та моделювати наслідки прийняття клінічних рішень.

Прикладом моделюючої системи, що має багатофункціональний дидактичний потенціал для використання у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів, є віртуальний симулятор пацієнта Body Interact [3], що працює на платформі Body Interact Studio з можливостями управління навчальним процесом (Рис. 1). Використання цього симулятора дає змогу проведення фізикального огляду віртуального пацієнта, спостереження за змінами його стану в режимі реального часу, здійснення медичних маніпуляцій та відстеження реакцій на проведене лікування, тим самим створюючи можливість для вдосконалення навичок діагностування та прийняття рішень у різних клінічних ситуаціях.

Після проходження навчальної сесії, тобто після вирішення клінічного кейсу, студент/інтерн отримує об'єктивну оцінку своїх дій за певними критеріями, зокрема оцінюється проведення фізикального огляду, діагностувальних процедур та доцільність зроблених маніпуляцій та призначень. Клінічні кейси (сценарії),

що входять в комплект віртуального симулятора є різнорівневими, тобто мають різний рівень складності. Бібліотека налічує понад 600 віртуальних сценаріїв для формування навичок прийняття рішень і критичного мислення в різних середовищах, таких як догоспітальний (сценарії в автомобілі швидкої допомоги, на вулиці або вдома) та кімната невідкладної допомоги. Зокрема, в цьому симуляторі моделюються: консультація пацієнта; догляд за пацієнтами після надзвичайних ситуацій; візуальні та звукові симптоми; динамічні діалоги (збір анамнезу через інтерактивні діалоги з віртуальними пацієнтами або їхніми родичами); моніторинг стану пацієнта в режимі реального часу; процедури діагностики, візуалізації та лабораторних тестів; понад 200 клінічних втручань; призначення ліків і рецептів (спосіб введення то дозування).

Після вирішення кожного кейсу доступні детальні звіти, які можуть допомогти оцінити індивідуальні чи групові результати та відкоригувати процес прийняття рішень.

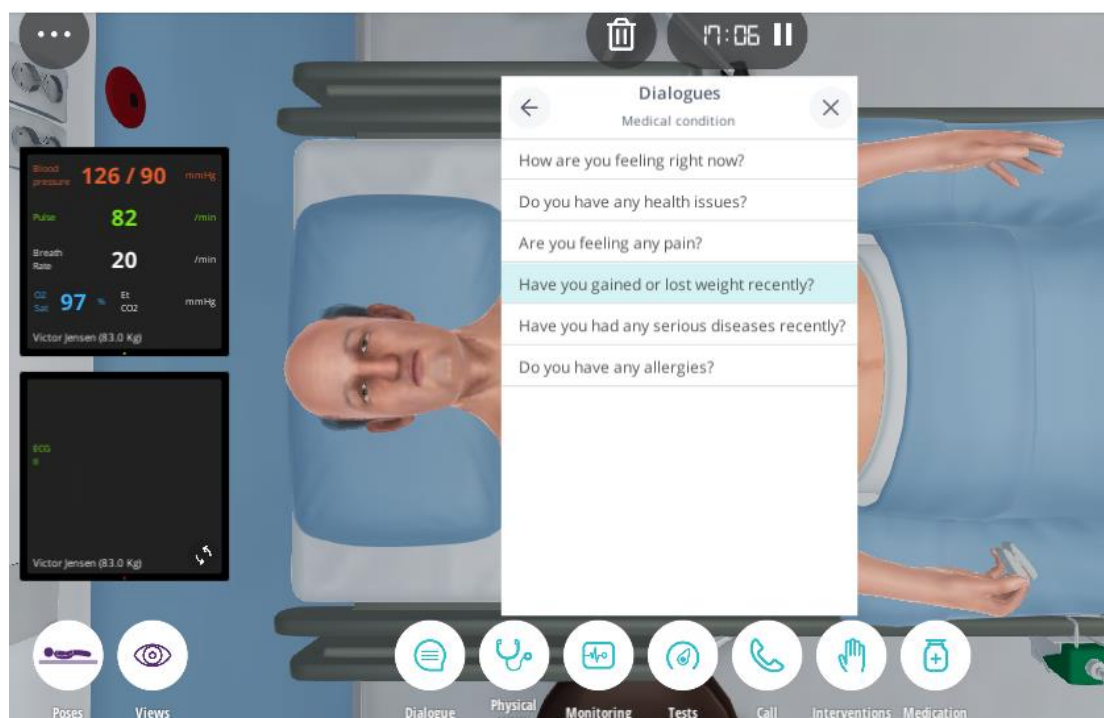


Рис. 1. Фрагмент симулятора пацієнта *Body Interact*

Ще однією поширеною системою моделювання «віртуальний пацієнт» є *Academix3D* [1] (Рис. 2) з детальним описом класифікації, патогенезу, анамнезу, скарг, огляду, симптомів, способів діагностики та лікування. У системі присутні сім розділів: кардіологія, пульмонологія, нефрологія, гастроентерологія, ендокринологія, ревматологія, гематологія. Як і в попередньому симуляторі, тут є можливість здійснювати різні маніпуляції з пацієнтом (лабораторні тести, діагностичні процедури, медичні маніпуляції тощо). Наявне меню історії хвороби, яке поступово заповнюється на основі проведеного з пацієнтом діалогу та діагностичних процедур. У системі на вибір є декілька режимів, у яких необхідно поставити діагноз пацієнтові: перевірка знань з клінічних кейсів – надається можливість обрати складність, розділ та конкретний клінічний випадок; перевірка знань з розділу – клінічний випадок вибирається серед начального матеріалу цього розділу випадковим чином; іспит – розділ і сам клінічний випадок цього розділу підбираються випадково.

До систем моделювання, які знайшли застосування у медичній практиці, можна також віднести *Medcases* [7] (Рис. 3). Інтерфейс цього симулятора відрізняється від двох попередніх, але він також забезпечує віртуальне середовище, у якому студенти можуть вдосконалювати свої діагностичні та терапевтичні навички. В системі є велика кількість унікальних віртуальних пацієнтів, створених лікарями та за допомогою алгоритмів штучного інтелекту. Можливості симулятора *Medcases* такі: бесіда з пацієнтом (орієнтована на навички збирати анамнез та опитувати пацієнтів, ставлячи конкретні запитання), медичний огляд (дозволяє провести точний фізикальний огляд кожної ділянки тіла), лабораторні тести (проведення аналізів з урахуванням їх вартості, протипоказань та терміну дії), діагноз (кожне захворювання описується кодом МКБ10), лікування, аналіз якості навчання студентів та їх прогрес.

Огляд наукової літератури з означеної проблеми підтверджує ефективність використання в навчальному процесі симуляторів «віртуальний пацієнт» як у вітчизняних медичних університетах, так і в медичних школах Європи, США та Канади. Наразі існує велика кількість інструментів для створення симуляторів навчального призначення, переважна більшість яких має достатньо великі медiateки. Конструювання таких

симуляторів потребує великих часових затрат, а отже і значних фінансових витрат, що значно обмежує їх використання в навчальному процесі.

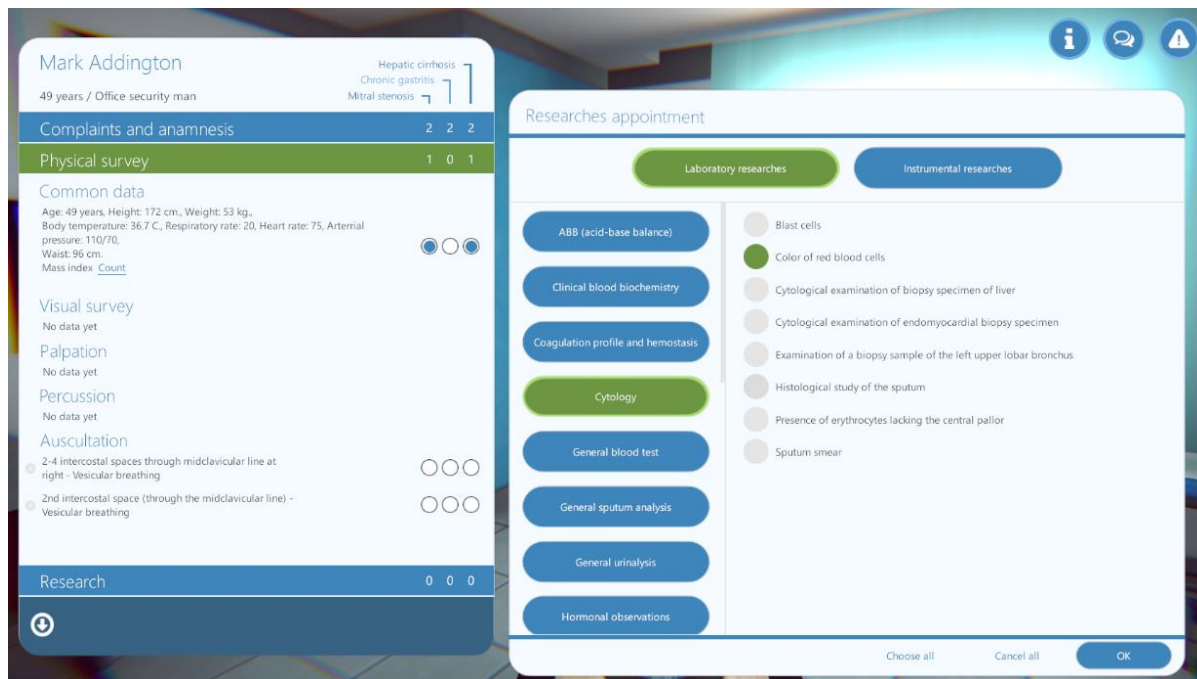


Рис. 2. Фрагмент симулятора пацієнта Academix3D

На рисунку 4 наведено схему організації симуляційного навчання НМУ, яке реалізується в симуляційному (тренінговому) центрі Інституту післядипломної освіти, симуляційному центрі Стоматологічного медичного центру стоматологічного факультету та ОСКІ-центрі для проведення об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту.

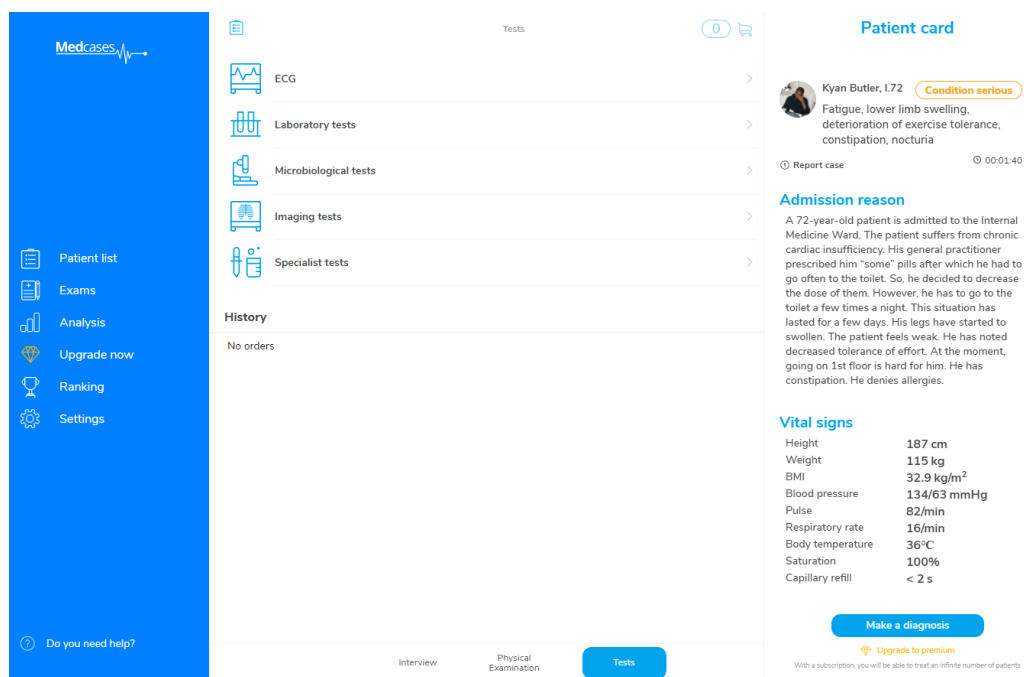


Рис. 3. Фрагмент симулятора пацієнта Medcases

Встановлення рівня сформованості клінічних навичок студента згідно з вимогами стандарту вищої освіти відбувається на основі оцінок, отриманих після проходження послідовного ланцюжка спеціально обладнаних стандартизованих місць – станцій, на кожній з яких моделюються різні клінічні ситуації, що дають змогу перевірити окремі компоненти практичної складової професійної компетентності. Для формування

комплексної оцінки застосовують формат об'єктивних структурованих клінічних іспитів (ОСКІ), які в НМУ імені О.О. Богомольця практикуються з 2018 року. Порядок, вимоги та умови їх проведення регламентуються такими документами:

- Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 грудня 2018 року № 1419 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [14];
- Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 19 лютого 2019 р. «Про затвердження Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів» [16];
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 червня 2019 року № 879 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 221 Стоматологія для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [15];
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 листопада 2021 р. № 1197 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 222 Медицина для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [23];
- Положення про організацію освітнього процесу в НМУ імені О.О. Богомольця [19].



Рис. 4. Схема симуляційного навчання НМУ імені О.О. Богомольця

Для складання іспиту студенти мають пройти спеціально обладнані місця (станції ОСКІ), у яких впродовж невеликого проміжку часу (5 – 20 хвилин) відбувається взаємодія студента з клінічним завданням (ОСКІ-1) або клінічною ситуацією (ОСКІ-2) за стандартизованим сценарієм в умовах, наближених до реальних. На основі отриманих результатів здійснюється оцінювання рівня сформованості фахової компетентності майбутнього лікаря. Перелік складових фахової компетентності, перевірка яких виноситься на ОСКІ-1 та ОСКІ-2, затверджується на засіданнях відповідних циклових методичних комісій на основі чинного стандарту підготовки фахівців та стандартів надання медичної допомоги. Кафедри готують методичне забезпечення ОСКІ: паспорти станцій, які містять інформацію про загальний формат станції, приміщення та оснащення, тривалість проходження; інструкцію для студента; інструкцію для викладача; інструкцію для стандартизованого пацієнта; наочні матеріали; алгоритм виконання клінічного завдання; контрольні листи (чек-листи). На офіційних сторінках клінічних кафедр розміщуються такі матеріали: перелік станцій ОСКІ, перелік практичних навичок, які перевіряються на кожній станції, інструкції для студентів, алгоритми та відеорекомендації стосовно виконання завдань на кожній станції.

Наприклад, для ОСКІ-1, який складають студенти 3-го курсу спеціальностей 222 Медицина та 228 Педіатрія використовується 14 приміщень, у яких розгорнуто 12 різних станцій терапевтичного, педіатричного та хірургічного профілю. Представимо їх детальніше:

Терапевтичний профіль – 5 станцій:

1. Опитування хворого терапевтичного профілю.
2. Фізикальне обстеження терапевтичного хворого (студент демонструє одну з таких фахових компетентностей: дослідження пульсу, пальпаторне дослідження верхівкового поштовху, визначення меж відносної тупості серця, аускультация серця, порівняльна перкусія легень, аускультация легень, глибока ковзна пальпація сигмоподібної кишки, глибока ковзна пальпація сліпої кишки, глибока ковзна пальпація печінки).

3. Реєстрація ЕКГ. Вимірювання АТ.

4. Інтерпретація ЕКГ (студент отримує одну стандартизовану ЕКГ з наступного переліку: синусова тахікардія, синусова брадикардія, фібриляція передсердь, тріпотіння передсердь, шлуночкова екстрасистола, передсердна екстрасистола, атріо-вентрикулярна блокада I ступеня, внутрішньошлуночкова блокада, фібриляція шлуночків, інфаркт міокарда).

5. Серцево-легенева реанімація

Педіатричний профіль – 1 станція:

1. Антропометрія дитини

Хірургічний профіль – 6 станцій:

1. Розпитування хворого хірургічного профілю.

2. Фізикальне обстеження хірургічного хворого (студент обстежує стандартизованого пацієнта, що має один наступних проявів клінічних ситуацій: біль в правій здухвинній ділянці, біль в лівій здухвинній ділянці, біль в епігастральній ділянці або біль в правому підребер'ї).

3. Малі маніпуляції (студент демонструє навички проведення однієї з наступних маніпуляцій: внутрішньовенна, внутрішньом'язова або підшкірна ін'єкція).

4. Визначення груп крові за системою АВ0 за допомогою коліклонів.

5. Первинна хірургічна обробка (ПХО) рани (два варіанти: різана рана, отримана 2 години тому або накладання та зняття вузлового шва).

6. Надання допомоги при травмі (один з наступних варіантів: зупинка артеріальної кровотечі за допомогою джгута-закрутки, зупинка артеріальної кровотечі пальцевим притисненням артерії, зупинка венозної кровотечі за допомогою пов'язки, іммобілізація верхньої та нижньої кінцівки за допомогою пневматичної шини, накладання оклюзійної пов'язки при відкритому пневмотораксі).

Мінімальний відсоток балів на кожній станції ОСКІ-1 для того, щоб студент отримав «зараховано», складає 70%. Також є станції з червоними прапорцями, що є обов'язковими для складання іспиту. Це «Травма» і «Серцево-легенева реанімація (СЛР)». Без успішного проходження цих станцій іспит студенту не зараховується. Іспит ОСКІ-1 вважається зданим, якщо студент успішно подолав більше, ніж 9 станцій, 2 з яких є станціями з червоним прапорцем) з 12 [18].

Складання іспиту ОСКІ-2 відбувається наприкінці 6 курсу (12-й семестр навчання) в умовах, що максимально наближені до реальних клінічних ситуацій. Так, під час складання терапевтичного блоку, студент послідовно проходить чотири станції, на яких змодельовані конкретні клінічні ситуації терапевтичного спрямування. Розглянемо як приклад загальну інструкцію, яку отримують студенти при проходженні терапевтичного блоку:

1. Ви заходите в терапевтичний блок (складається з 4-х станцій), який присвячений одній нозологічній одиниці.

2. Привітайтеся.

3. Пред'явіть індивідуальний лист проходження станцій ОСКІ-2.

4. Не користуйтеся нерегламентованими технічними засобами.

5. Проведіть розпитування пацієнта (1 станція).

6. Проведіть фізикальне обстеження (запропонованого варіанту клінічної компетенції), за умови, що Вами попередньо виконано підготовку рук до дослідження (миття з милом, за необхідності Ви можете обробити руки антисептиком) і проаналізуйте запропоновані результати фізикального обстеження (2 станція).

7. Проведіть інтерпретацію запропонованих результатів лабораторних та/або інструментальних методів дослідження, встановіть і сформулюйте попередній діагноз (письмово), оберіть 4 найбільш інформативних, мінімально необхідних лабораторних та/або та інструментальних методів дослідження для підтвердження діагнозу у конкретній клінічній ситуації (3 станція).

8. Напишіть план лікування хворого згідно із запропонованим клінічним діагнозом із визначенням тактики, призначенням немедикаментозної та медикаментозної терапії (до 4 найважливіших препаратів): вкажіть групу препаратів та випишіть рецепти з використанням міжнародних (непатентованих) назв препаратів (латинською мовою) із зазначенням доз, шляху введення, кратності прийому, за необхідності – тривалості лікування (4 станція).

9. Закінчіть проходження кожної станції за звуковим сигналом.

Тривалість проходження терапевтичного блоку – 20 хв. (кожна станція 5 хв.). Клінічна ситуація, варіант якої розгорнутий на терапевтичному блоці змінюється після двох екзаменаційних циклів (в один день відбувається 4 екзаменаційні цикли, у кожному з яких бере участь 13 студентів), що дає змогу уникати розголоження інформації про ситуації, які екзаменуються. В 2020-2021 навчальному році при складанні ОСКІ-2 на терапевтичному блоці розгорталися такі клінічні ситуації: стабільна стенокардія напруження, гострий гломерулонефрит, артеріальна гіпертензія, хронічний аутоімунний гепатит, хронічне обструктивне захворювання легень, анкілозивний спондилоартрит, залізодефіцитна анемія, пептична виразка. До складу ОСКІ-2 входять такі блоки: терапевтичний, педіатричний, хірургічний, акушерський та гінекологічний, інфекційний, гігієнічний та станція серцево-легеневої реанімації. Проходження однієї станції триває 5 хвилин (блок містить від однієї до чотирьох станцій), що дає змогу за один екзаменаційний цикл тривалістю 75 хвилин пройти всі станції іспиту, а кожен екзаменатор тричі має п'ятихвилинну перерву під час іспиту та 10 хвилинну перерву між екзаменаційними циклами. Іспит розпочинається о 08:00 та закінчується о 13:50, за цей час проходить чотири екзаменаційних цикли для 52-х студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця функціонують симуляційні центри: симуляційний (тренінговий) центр Інституту післядипломної освіти, ОСКІ-центр для проведення об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту та симуляційний центр Стоматологічного медичного центру стоматологічного факультету. На основі узагальнення досвіду, встановлено основні завдання симуляційного навчання, які полягають у забезпеченні процесу формування практичної складової фахової компетентності майбутнього лікаря в симуляційних центрах, формування комунікативних здатностей, розуміння етапів алгоритму медичної допомоги, що потребують поліпшення; формування практичного розуміння принципів роботи в команді, застосування фантомів (імітаційних манекенів) у навчанні, що підвищує засвоєння теоретичного матеріалу та оволодіння практичними навичками, проведення дебріфінгу – обговорення виконання сценаріїв, аналіз дій команди (комунікація і взаємодія у команді, процес прийняття рішень, роль лідера, розподіл завдань), здійснення контролю пройденого навчального матеріалу у вигляді тестів, а також навчання з використання комп'ютерних симуляційних програм.

Розроблена технологія проведення об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту, яка дає змогу стандартизувати процедуру перевірки рівня сформованості клінічної фахової компетентності майбутнього лікаря згідно з вимогами стандарту вищої медичної освіти.

Проведено аналіз дидактичного потенціалу систем моделювання «віртуальний пацієнт» та підходів до організації освітнього процесу з їх застосуванням. Показано, що використання симуляційного навчання та систем моделювання «віртуальний пацієнт» під час підготовки майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я підвищує ефективність навчання, зацікавленість студентів та інтернів, мотивуючи їх до відпрацювання необхідних складових професійної компетентності майбутнього лікаря.

Використана література:

1. Academix3D. URL : <https://virtumed.ru/vr-simulyatory/academix.html>.
2. Bateman, J, Allen, ME, Kidd, J et al. 2012 'Virtual patients design and its effect on clinical reasoning and student experience: a protocol for a randomised factorial multi-centre study', *BMC Med Educ.* 12, 62. URL : <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-62>.
3. Body Interact. URL : <https://bodyinteract.com/>.
4. Huang, G, Reynolds, R, Candler, C 2007, 'Virtual Patient Simulation at U.S. and Canadian', *Medical Schools, Academic Medicine.* Volume 82. Issue 5. p. 446–451.
5. Kuchyn, IL, Vlasenko, OM, Gashenko, IA, Mykytenko, PV, Kucherenko, II 2021, 'Creating the Informational and Educational Environment of the University Based on the Distance Learning Platform LIKAR_NMU', *Archives of Pharmacy Practice.* 12(2). p. 66–74.
6. McShane, M et al. 2009, 'Maryland Virtual Patient: A Knowledge-Based, Language-Enabled Simulation and Training System', *Bio Algorithms Med Syst.* 5. p. 57–63. URL : https://homepages.hass.rpi.edu/mcsham2/MargePapers/McShane_Maryland_2009.pdf.
7. Medcases. URL : <https://app.medcases.io/session/patients>.
8. Bauzha, O, Sus', B, Zagorodnyuk, S and Stuchynska, N 2019, 'Electrocardiogram Measurement Complex Based on Microcontrollers and Wireless Networks', *2019 IEEE International Scientific-Practical Conference Problems of Infocommunications, Science and Technology (PIC S&T)*, p. 345–349.
9. Richardson C, Chapman S, White S 2021, 'Experiencing a virtual patient to practice patient counselling skills', *Currents in Pharmacy Teaching and Learning.* URL : <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.09.048>.
10. Stuchynska, NV, Belous, IV, Mykytenko, PV 2021, 'Use of modern cloud services in radiological diagnostics training', *Wiadomości Lekarskie.* 74(3), p. 589–595. URL : [doi: http://doi.org/10.36740/wlek202103205](http://doi.org/10.36740/wlek202103205).
11. Віртуальний пацієнт. URL : <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/8063/virtualnij-paciyent>.
12. Korda, MM, Shulhai, AH, Zaporozhan, SY, & Kritsak, MY 2017, 'Симуляційне навчання у медицині – складова частина у процесі підготовки лікаря-спеціаліста', *Медична освіта*, (4). URL : <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.4.7302>.
13. Лист МОН від 21.10.2021 р. 1/9-558 «Про організацію освітнього процесу в закладах освіти під час епідемічної небезпеки». URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-zakladah-osviti-pid-chas-epidemichnoyi-nebezpeki>.
14. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 грудня 2018 року № 1419 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>.
15. Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 червня 2019 року № 879 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 221 Стоматологія для другого (магістерського) рівня вищої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/221-stomatologiya-magistr.pdf>.

16. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 19 лютого 2019 р. «Про затвердження Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0279-19#Text>.
17. Наказ НМУ від 08.11.2021 р. № 812 «Про проведення навчального процесу в осінньо-зимовому семестрі 2021-2022 навчального року в «червоному» рівні епідеміологічної безпеки з 08.11.2021 р.». URL : https://drive.google.com/file/d/1Q-e2GRvn_kpfyvwhvwwIVlZqvXyOsMOI/view.
18. ОСКІ 1. URL : <http://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/fakultety/medychnyj-1/oski-1/>.
19. Положення про організацію освітнього процесу в НМУ імені О.О. Богомольця. URL : https://drive.google.com/file/d/11jqoQ06B_9FnjC5pe-JBD1jsV0GOf7QG/view.
20. Постанова Головного державного санітарного лікаря України від 22.08.2020 р. № 50 «Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах освіти на період карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)». URL : <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/документи/Головний%20Санітарний%20лікар/Постанова%2050.pdf>.
21. Постанова Кабінету Міністрів України від 17.02.2021 р. № 104 «Про внесення змін до деяких актів Кабінету Міністрів України». URL : <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-vnesennya-zmin-do-deyakih-aktiv-kabinetu-ministriv-ukrayini-104-170221>.
22. Рішення Постійної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій «Про вжиття заходів із запобігання поширенню гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 28.10.2021 р. протокол № 68. URL : <https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/7639.pdf>.
23. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузь знань 22 Охорона здоров'я, спеціальність 222 Медицина. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf>.

References:

1. Academix3D. URL: <https://virtumed.ru/vr-simulyatory/academix.html>. [in Ukrainian]
2. Bateman, J, Allen, ME, Kidd, J et al. 2012 'Virtual patients design and its effect on clinical reasoning and student experience: a protocol for a randomised factorial multi-centre study', *BMC Med Educ.* 12, 62. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-62>. [in Ukrainian]
3. Body Interact. URL: <https://bodyinteract.com/>. [in Ukrainian]
4. Huang, G, Reynolds, R, Candler, C 2007, 'Virtual Patient Simulation at U.S. and Canadian', *Medical Schools, Academic Medicine.* Volume 82. Issue 5. p. 446–451. [in Ukrainian]
5. Kuchyn, IL, Vlasenko, OM, Gashenko, IA, Mykytenko, PV, Kucherenko, II 2021, 'Creating the Informational and Educational Environment of the University Based on the Distance Learning Platform LIKAR_NMU', *Archives of Pharmacy Practice.* 12(2). p. 66–74. [in Ukrainian]
6. McShane, M et al. 2009, 'Maryland Virtual Patient: A Knowledge-Based, Language-Enabled Simulation and Training System', *Bio Algorithms Med Syst.* 5. p. 57–63. URL: https://homepages.hass.rpi.edu/mcsham2/MargePapers/McShane_Maryland_2009.pdf. [in Ukrainian]
7. Medcases. Available from: <https://app.medcases.io/session/patients>. [in Ukrainian]
8. Bauzha, O, Sus', B, Zagorodnyuk, S and Stuchynska, N 2019, 'Electrocardiogram Measurement Complex Based on Microcontrollers and Wireless Networks', *2019 IEEE International Scientific-Practical Conference Problems of Infocommunications, Science and Technology (PIC S&T)*, p. 345–349. [in Ukrainian]
9. Richardson C, Chapman S, White S 2021, 'Experiencing a virtual patient to practice patient counselling skills', *Currents in Pharmacy Teaching and Learning.* URL : <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.09.048>. [in Ukrainian]
10. Stuchynska, NV, Belous, IV, Mykytenko, PV 2021, 'Use of modern cloud services in radiological diagnostics training', *Wiadomości Lekarskie.* 74(3), p. 589–595. URL: <http://doi.org/10.36740/wlek202103205>. [in Ukrainian]
11. Virtual patient. URL: <https://www.pharmacencyclopedia.com.ua/article/8063/virtualnij-paciyent>.
12. Korda, MM, Shulhai, AH, Zaporozhan, SY, & Kritsak, MY 2017, 'Symuliatyivne navchannia u medytsyni – skladova chastyna u protsesi pidhotovky likaria-spetsialista (Simulation training in medicine is an integral part of the training of a specialist)', *Medical education,* (4). URL: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.4.7302>. [in Ukrainian]
13. 'Lyst MON «Pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu v zakladakh osvity pid chas epidemichnoi nebezpeky» vid 21.10.2021 № 1/9-558 (Letter of the Ministry of Education and Science "On the organization of the educational process in educational institutions during epidemic danger" of 21.10.2021 № 1/9-558)'. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-zakladakh-osviti-pid-chas-epidemichnoyi-nebezpeki>. [in Ukrainian]
14. 'Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19 hrudnia 2018 roku № 1419 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 227 «Fizychna terapiia, erhoterapiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December "On approval of the standard of higher education in specialty 227 "Physical therapy, occupational therapy" for the first (bachelor's) level of higher education" of 19.12.2018 № 1419)'. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizychna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>. [in Ukrainian]
15. 'Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24 chervnia 2019 roku № 879 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 221 Stomatolohiia dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the standard of higher education in the specialty 221 Dentistry for the second (master's) level of higher education" of June 24, 2019 № 879)'. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/221-stomatologiya-magistr.pdf>. [in Ukrainian]
16. 'Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 19 liutoho 2019 r. «Pro zatverdzhennia Poriadku, umov ta strokiv rozroblennia i provedennia yedynoho derzhavnogo kvalifikatsiinoho ispytu ta kryteriiv otsiniuvannia rezultativ» (Order of the Ministry of Health of Ukraine "On approval of the Procedure, conditions and terms of development and conduct of a single state qualification exam and evaluation criteria" of February 19, 2019)'. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0279-19#Text>. [in Ukrainian]
17. 'Nakaz NМУ vid 08.11.2021 r. № 812 «Pro provedennia navchalnoho protsesu v osinno-zymovomu semestri 2021-2022 navchalnoho roku v «chervonomu» rivni epidnebezpeky z 08.11.2021 r.» (Order of the National Medical University "On conducting the educational process in the autumn-winter semester of 2021-2022 academic year in the "red" level of epidemiological safety" of

- November 8, 2021 № 812)'. URL: https://drive.google.com/file/d/1Q-e2GRvn_kpfyvwhvwwIVIZqvXyOsMOI/view. [in Ukrainian]
18. Scheme of stations of the OSKI-1 center. URL: <http://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/fakultety/medychnyj-1/oski-1/>. [in Ukrainian]
 19. 'Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v NMU imeni O.O. Bohomoltsia (Regulations on the organization of the educational process in Bogomolets National Medical University)'. URL: https://drive.google.com/file/d/11jqoQ06B_9FnjC5pe-JBD1jsV0GOf7QG/view. [in Ukrainian]
 20. 'Postanova Holovnoho derzhavnogo sanitarnoho likaria Ukrainy vid 22.08.2020 r. № 50 «Pro zatverdzhennia protyepidemichnykh zakhodiv u zakladakh osvity na period karantynu u zviazku z poshyrenniam koronavirusnoi khvoroby (COVID-19)» (Resolution of the Chief State Sanitary Physician of Ukraine "On approval of anti-epidemic measures in educational institutions for the period of quarantine in connection with the spread of coronavirus disease (COVID-19)" of 22.08.2020 № 50)'. URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/документи/Головний%20Санітарний%20Лікар/Постанова%2050.pdf>. [in Ukrainian]
 21. 'Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17.02.2021 r. № 104 «Pro vnesennia zmin do deiakykh aktiv Kabinetu Ministriv Ukrainy» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Amendments to Certain Acts of the Cabinet of Ministers of Ukraine" of February 17, 2021 № 104)'. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-deyakih-aktiv-kabinetu-ministriv-ukrayini-104-170221>. [in Ukrainian]
 22. 'Rishennia Postiinoi komisii z pytan tekhnohenko-ekolohichnoi bezpeky ta nadzvychainykh sytuatsii «Pro vzhytta zakhodiv iz zapobihannia poshyrenniu hostroi respiratornoi khvoroby COVID-19, sprychynenoi koronavirusom SARS-CoV-2» vid 28.10.2021 r. protokol № 68 (Decision of the Standing Committee on Technological and Environmental Safety and Emergencies "On measures to prevent the spread of acute respiratory disease COVID-19 caused by coronavirus SARS-CoV-2" of 28.10.2021 № 68)'. URL: <https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/7639.pdf>. [in Ukrainian]
 23. 'Standart vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia, haluz znan 22 Okhorona zdorovia, spetsialnist 222 Medytsyna (Standard of higher education of the second (master's) level, field of knowledge 22 Health care, 222 Medicine specialty)'. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf>. [in Ukrainian]

Kuchyn Yu. L., Kaniura O. A., Melnyk V. S., Stuchynska N. V., Mykytenko P. V. Simulation technologies in the system of training future doctors under COVID-19 conditions

Urgency of the research. During the current COVID-19 pandemic, many national medical (pharmaceutical) institutions of higher education (M(Ph)HEI) are facing a number of challenges related to the organization of the educational process under quarantine restrictions and to the need for ensuring the quality and accessibility of higher medical (pharmaceutical) education. The problems of shaping the practical component of the professional competence for future doctors are therefore of particular relevance.

Target setting. Further, the rapid development of technology and global progress of the information society give rise to new opportunities for the system of vocational education and encourage scientific and pedagogical workers to systematically update educational programs, improve the content of students training, modernize the forms and methods of teaching, search for alternative models of building the educational process in order to prepare a competent and competitive healthcare professional.

Actual scientific researches and issues analysis. The system of organization of the educational process and different aspects of methods development of training future health professionals is the subject of research of domestic and foreign scientists, in particular, Vlasenko O., Korda M., Kuchin Y., Stuchynska N., Bateman J. McShane M., Richardson C.

The research objective. The purpose of this study is to present and substantiate the theoretical and applied aspects of the organization of simulation training for higher education applicants in the field of health care based on the analysis and generalization of the experience of the Bogomolets National Medical University.

The statement of basic materials. The experience of organizing simulation training for higher education students in the field of health care was analyzed and summarized. There have been investigated the functional capabilities of the most common "virtual patient" modeling systems for the formation of the practical component of the future doctors' professional competence. Finally, the features of the organization of the educational process at a medical university in classroom, mixed (classroom-distance) and synchronous (hybrid) forms of education during the period of quarantine restrictions have been described.

Conclusions. A technology for conducting an objective structured practical (clinical) exam has been developed. It helps to standardize the procedure for checking the level formation of the clinical professional competence of a future doctor in accordance with the requirements the standard of higher medical education. We analyzed the didactic potential of "virtual patient" modeling systems and approaches to the organization of the educational process with their application. It is shown that the use of simulation training and modeling systems "virtual patient" in the preparation of future healthcare professionals increases the effectiveness of training, the interest of students and interns, motivating them to develop the necessary components of the future doctor's professional competence.

Key words: distance learning, simulation training, virtual patient, objective structured clinical exam (OSCE), special competence.

МОРАЛЬНО-АКСІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Надзвичайні ситуації, які виникають в сьогоденні, мають надзвичайно високий рівень небезпеки та несуть загрози для життя і здоров'я рятувальників. Виникає потреба у фахівцях професійна готовність яких передбачає не лише спеціалізовані профільні компетентності, а й морально-особистісні якості, що спонукатимуть особу до відповідної діяльності. Метою статті є розкриття значення морально-аксіологічних детермінант професійної діяльності фахівців служби цивільного захисту. Аргументовано, що для якісного виконання професійних завдань особою необхідні внутрішні мотиви та відповідні ціннісні орієнтації. Власне цінності виконують спонукальну роль для перетворення реальності і слугують підставами для дії. Відтак, окрім цінностей, які визначаються суб'єктивними потребами та інтересами, майбутній фахівець служби цивільного захисту має послуговуватися об'єктивними цінностями, такими як життя людини, суспільне благо, Батьківщина, природне довкілля, ін. Обґрунтовано, що морально-ціннісна система фахівця є вагомим чинником ефективності виконання ним посадових обов'язків; формування та вдосконалення моральної культури має включатися в професійну підготовку як необхідний елемент. Проаналізовано педагогічну модель професійної підготовки рятувальників. З'ясовано, що професійна компетентність фахівців служби цивільного захисту передбачає формування морально-особистісних якостей фахівця, в яких відображена специфіка фаху. Акцентовано, що освітній процес для майбутніх рятувальників, маючи технічне спрямування, повинен бути орієнтований на людину та суспільство. Запропоновано вивчення курсантами та студентами таких навчальних курсів як «Професійна етика та службовий етикет», «Деонтологія», інших предметів соціально-гуманітарного блоку. Також необхідно щоб викладання профільних, технічних дисциплін, які складають основу підготовки, мало гуманістичний контекст.

Ключові слова: фахівці служби цивільного захисту, моральна свідомість, цінності, готовність до діяльності, професійна підготовка.

В умовах стрімкого і почасти суперечливого розвитку сучасного суспільства в різних соціальних сферах, поряд з науково-технічними досягненнями, високотехнологічним виробництвом благ для задоволення зростаючих потреб людини, утвердженням демократичного, громадянського суспільства, гуманістичних цінностей, відбувається загострення екологічних, економічних, національно-релігійних, соціально-політичних кризових станів; триває боротьба за ресурси, виникають міждержавні збройні конфлікти та ведуться воєнні дії. Приріст великих підприємств, полігонів промислових відходів, складів з небезпечними для життя та довкілля речовинами, використання у виробництві та продукування вибухо- та пожежонебезпечних речовин, хімічних сполук, а також масштабні руйнування інфраструктури та військових об'єктів внаслідок збройної агресії, що мають місце, збільшують ризики виникнення надзвичайних ситуацій, рівень небезпеки та складність ліквідації яких є надзвичайно високими і які несуть загрози для життя і здоров'я рятувальників. З огляду на ризиконебезпечність аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, пов'язаних з ліквідацією лиха, зростає потреба у фахівцях професійна готовність яких передбачає не лише спеціалізовані профільні компетентності, а й особистісні якості та моральні мотиви, що спонукатимуть особу до такої діяльності. В цьому контексті актуалізується значення моральної свідомості та ціннісних орієнтацій фахівця.

Досліджень, в яких розкриваються питання філософсько-світоглядних, морально-ціннісних, деонтологічних засад професійної діяльності фахівців ДСНС є обмаль. Серед науковців, що вивчають дану проблематику, слід вказати на авторський колектив у складі Р. Лаврецького, І. Мовчана, І. М'якуша. Аналізуючи зміст морально-професійної культури, вони зосереджуються на характеристиках тих моральних категорій без яких неможливий професіоналізм фахівця служби цивільного захисту: обов'язок, відповідальність, честь, гідність, совість, сенс життя, щастя; розкривають, в цьому контексті, значення дисципліни, патріотизму, духовності, тощо [7]. Н. Вовк та Т. Кришталь, розглядаючи передумови формування моральної культури особового складу ДСНС, вказують на здатність до рефлексії, яка сприяє переходу вимог службового обов'язку на особистісно-смысловий рівень і слугує показником морального вдосконалення та професійного саморозвитку [2]. А. Литвин, основоположними підходами в процесі професійної підготовки і подальшій діяльності рятувальників, визначає аксіологічний і гуманістичний підходи, що сприятиме формуванню базисних особистісних утворень, смисложиттєвих орієнтацій, в яких закладений функціональний та змістовий потенціал для особистісного та професійного самовизначення [8]. Також, деякі аспекти моральної культури рятувальників розглядаються А. Білекою, Г. Васяновичем, Ю. Горбаченком, Л. Дулгеровою, М. Ковалем, М. Козярем, Н. Олексієнко, Г. Хлипавкою. Зазначені дослідження не розкривають означену проблему в повному обсязі, отже вона потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розкрити значення морально-аксіологічних детермінант професійної діяльності фахівців служби цивільного захисту.

Виконання посадових обов'язків особовим складом ДСНС України передбачає відповідну спеціальну, фізичну, психологічну, медичну підготовку. Разом з тим вимагається, щоб рятувальники були ініціативними,

самовідданими, наполегливими, готовими завжди прийти на допомогу [5]; захищати життя, здоров'я людей, територію та інтереси держави; стійко переносити всі труднощі чи обмеження пов'язані із службою, не шкодувати сил під час виконання поставлених завдань; поводитися з честю та гідністю, бути чесними, тощо [10]. Цілком зрозуміло, що підстави для формування таких якостей лежать в особистісній площині. Тому виникає потреба звернутися до внутрішніх механізмів регуляції поведінки особи та спонукання її до певних дій з позиції моральної свідомості та системи цінностей фахівця.

Моральна свідомість, як специфічна характеристика (чи різновид) людської свідомості в загальному, відображає і впорядковує дійсність з позиції моральних засад. Опираючись на систему норм, принципів, цінностей вона визначає наші уявлення про належну поведінку, межі вільних дій, вчинків і надає морального забарвлення життєдіяльності. Моральне осмислення реальності відбувається за допомогою основоположних понять - категорій, які утверджують належний стан реальності, що має бути досягнутий як певна мета. Те, як людина розв'язує проблеми добра і зла, наскільки готова взяти на себе обов'язок, відповідальність; яке місце в її свідомості займає честь і гідність; чи розвинуте у неї почуття совісті; в чому вона вбачає сенс свого життя та щастя – все це зумовлює ставлення до самої себе, оточуючих, дійсності загалом і визначає поведінку та діяльність особи. Фахівець ДСНС повинен володіти здатністю до моральних відносин не лише з колегами, керівниками, підлеглими, а й з тими кому надає допомогу (толерантність, співчуття, повага, ін.). Необхідно, щоб на основі морального обов'язку, як внутрішнього примусу до дії задля утвердження вищих цінностей, сформувався обов'язок професійний. Майбутні рятувальники повинні засвоїти норми моральної дії в професії, які мають бути доведені до звички. «Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стали потребою і здійснюються за будь-яких ситуацій та умов. Вони життєво необхідні у шляхетній роботі рятувальника, коли не задумуючись, з ризиком для власного життя, треба рятувати людей від смертельної небезпеки» [7, с. 37]. Особливе місце в системі моральних засад професії посідає готовність до вчинку, який в буденних взаємодіях не є поширеним. В. Малахов зауважує, що можна володіти багатьма чеснотами і не здійснювати при цьому морального вчинку. Вчинок передбачає власний вибір та відповідальну дію в полемічному контексті задля утвердження належного, яке іншими особами ставиться під сумнів або заперечується. Будучи за своєю суттю ризикованим, справжній вчинок утверджує дієвість совісті, перевагу вищих цінностей [9, с. 278-279]. Зрозуміло, що окреслені добродієвості та відповідні їм норми дії необхідно плекати, вони є вершиною морального виховання. Принагідно слід зазначити, що для того, щоб особа будувала свою життєдіяльність згідно з набутими моральними знання, нормами, принципами, взірцями моральної дії, необхідні внутрішні мотиви та відповідні ціннісні орієнтації. Власне цінності виконують спонукальну роль для перетворення реальності і слугують підставами для дії. Відтак, окрім цінностей, які визначаються суб'єктивними потребами та інтересами, майбутній фахівець служби цивільного захисту має послуговуватися об'єктивними цінностями, як то життя людини, суспільне благо, Батьківщина, природне довкілля, ін.

Розв'язання завдань з формування моральної свідомості, що відображає професійну специфіку є тривалим та поетапним процесом, реалізація якого можлива в умовах закладу освіти. Фахова діяльність рятувальників та підготовка до неї, маючи технічне спрямування, повинна бути орієнтовна на людину та суспільство. Як зазначає Г. Васянович, підхід до освітнього процесу, який передбачав лише вузько спеціалізований контекст, відійшов у минуле й нині окреслилися орієнтири на діалектичну єдність професійного і особистісного у становленні офіцера служби цивільного захисту. Втім, те, що постулюється на рівні теорії не завжди знаходить втілення на практиці. Переважання традиційних технологій, методів, підходів в технічних закладах вищої освіти, продукують передусім технократичне мислення, а формуванню гуманістичного світогляду не надається належна увага [1, с. 83]. В закладі вищої освіти, володіння майбутніми спеціалістами моральною культурою, гуманізмом, патріотизмом, духовністю загалом, почасти трактують як щось очевидне й наперед задане, за що відповідальні сім'я, школа, церква, інші соціальні інститути. Підхід, що курсанти і студенти, які прийшли на навчання є сформованими особистостями з розвинутою моральною свідомістю, що містить усі чесноти та цінності, необхідні для сумлінного виконання професійного обов'язку, є неправильним. Навіть, якщо у вчорашнього абітурієнта буде сформоване моральне ядро його особистості, необхідна інтеріоризація вимог професійної етики в його внутрішній світ. Самостійно це зробити не завжди під силу, адже повсякденне життя суттєво відрізняється від реальності в якій працюють фахівці служби цивільного захисту.

Зумовленість успішної професійної діяльності фахівців ДСНС морально-ціннісними чинниками передбачає, що формування та вдосконалення моральної культури має включатися в професійну підготовку як необхідний елемент. В цьому контексті буде доречний розгляд сучасного трактування професійної компетентності фахівців цивільного захисту. Отже, професійну компетентність фахівця цивільного захисту визначають як «інтегровану властивість особистості, що ґрунтується на усвідомлених професійних цінностях, внутрішніх потребах і відображає сукупність знань, умінь, навичок, соціально та професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують здатність ефективно виконувати службові функції та вирішувати завдання щодо безпеки життєдіяльності громадян відповідно до суспільної місії професії» [4, с. 211]. Таке розуміння професійної компетентності передбачає, що передумовами належного виконання службових обов'язків будуть морально-особистісні якості фахівця, в яких відображається специфіка фаху; його

внутрішня готовність до ризиконебезпечної і водночас суспільнонеобхідної діяльності. Відтак, загальні компетентності (структурний елемент професійної компетентності), які в цілому не залежать від предметної сфери, набувають в навчанні майбутніх працівників ДСНС особливого значення, адже вони визначають соціально-особистісну зрілість, моральну культуру, ступінь засвоєння, інтеріоризації соціальнозначущих цінностей та ін. Разом з тим, серед фахових компетентностей, які забезпечують результативність діяльності, виділяють й професійно-особистісні, серед яких важливе місце посідають аксіологічно-мотивувальні [4]. Тобто можна стверджувати, що освітній процес для курсантів та студентів відповідних спеціальностей має обов'язково включати морально-етичну складову. Це знаходить певне відображення в сучасній педагогічній моделі професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС, змістовий компонент якої, поряд з професійним, психологічним, медичним, основ виживання в екстремальних ситуаціях блоками, передбачає також соціальний. Зміст освіти, згідно з цією моделлю, повинен відповідати гуманістичній парадигмі освіти в основі якої лежить ціннісне ставлення до людини, так як діяльність особового складу служби спрямована в першу чергу на надання допомоги постраждалим від надзвичайної ситуації, прояв співчуття та милосердя [3]. В результаті такого освітнього процесу має сформуватися «складне особистісне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви й усвідомлення сутності праці рятувальника, доповнені необхідними для успішного здійснення функціональних обов'язків знаннями, вміннями, навичками, сформованими соціально та професійно важливими якостями особистості» [6, с. 94], що складає зміст професійної готовності фахівця служби цивільного захисту.

Суспільні запити на висококваліфіковані кадри, які здатні працювати та виконувати завдання в невизначених умовах надзвичайних, екстремальних ситуацій, зростаючої небезпеки, (в нашому випадку) передбачають підвищення ефективності підготовки до діяльності. Це вимагає постійного вдосконалення освітнього процесу та впровадження таких науково-педагогічних, організаційно-методичних, управлінських заходів, які забезпечуватимуть цілісність та інноваційність професійної підготовки. Застосування нових методів навчання, варіативність освітніх програм, академічна мобільність, ефективна взаємодія керівництва, професорсько-викладацького складу, здобувачів освіти, партнерів та роботодавців, ін., усе це визначає якість освітніх послуг та впливає на імідж закладу освіти [11].

Висновки. Отже, проаналізувавши морально-ціннісні детермінанти діяльності рятувальників та концептуальні засади їхньої підготовки в умовах закладу освіти, можна констатувати, що морально-ціннісна система фахівця є вагомим чинником ефективності виконання ним посадових обов'язків. Відтак, світоглядно-аксіологічна, деонтологічна складова є необхідним елементом освітнього процесу. Для цього доречним буде вивчення курсантами та студентами таких навчальних курсів як «Професійна етика та службовий етикет», «Деонтологія», інших предметів соціально-гуманітарного блоку. Окрім зазначеного необхідно щоб викладання профільних, технічних дисциплін, які складають основу підготовки, мало гуманістичний контекст.

В подальшому актуальним дослідженням вважаємо розкриття потенціалу професійно-орієнтованих дисциплін для здобувачів освіти спеціальностей з галузі знань 26 «Цивільна безпека» у формуванні морально-професійної культури.

Використана література:

1. Васянович Г. Професійна орієнтація у процесі комунікативної підготовки офіцерів цивільного захисту України – імператив часу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 2. С. 83-94.
2. Вовк Н. П., Кришталь Т. М. Моральне самоудосконалення особистості фахівця служби цивільного захисту шляхом розвитку рефлексивних умінь під час навчання у ВНЗ ДСНС України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки*. 2015. № 1. С. 51–69.
3. Коваль М., Козяр М., Литвин А. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Львів: ЛДУ БЖД, 2018. Вип 18. С. 151–159.
4. Коваль М. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
5. Кодекс цивільного захисту : прийнятий Верховною Радою України від 02.10.2012 № 5403-VI. Відомості Верховної Ради. 2013. № 34–35. ст. 458. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
6. Козяр М., Литвин А. Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 85–98.
7. Лаврецький Р., Мовчан І., М'якуш І. Професійна етика та етикет працівника ДСНС України : навч. посібник. Львів : «СПЛОМ». 2013. 240 с.
8. Литвин А. Аксіологічний аспект діяльності працівників ДСНС. Сучасний стан цивільного захисту України та перспективи розвитку : Матеріали 20 Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 9-жов-2018. С. 265-268. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/4865>
9. Малахов В. Етика: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 384 с.
10. Про Дисциплінарний статут служби цивільного захисту: Закон України від 5 березня 2009 року № 1068-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-17#Text>
11. Budnyk O., Vasianovych Hr, Mikulets L., Avkhutska S., Sinityna A., Turkov V., Nikolaesku I. Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones* Vol: 8 num Especial (2021): 332-343. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/7974>

References:

1. Vasianovych H. (2017). Profesiina oriientsatsiia u protsesi komunikatyvnoi pidhotovky ofitseriv tsyvilnoho zakhystu Ukrainy – imperatyv chasu. [Career Guidance in the Process of Communicative Training of Civil Protection Officers of Ukraine Is an Imperative of Time]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 2. S. 83-94. [in Ukrainian].
2. Vovk N. P., Kryshal T. M. (2015). Moralne samoudoskonalennia osobystosti fakhivtsia sluzhby tsyvilnoho zakhystu shliakhom rozvytku refleksyvnikh umin pid chas navchannia u VNZ DSNS Ukrainy [Moral Self-Improvement of Civil Protection Service Specialist through Reflexive Skills Development during Training in Higher Educational Institutions by State Service of Emergency Situations of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Ser. : Pedahohichni ta psykholohichni nauky. № 1. S. 51-69. [in Ukrainian].
3. Koval, M., Koziar, M., Lytvyn, A. (2018) Pedahohichna model formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do profesiinoi diialnosti [Pedagogical model of formation of civil defense specialists' readiness for professional activity]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*. Lviv: LDU BZhD. Vyp 18, S. 151-159. [in Ukrainian].
4. Koval M. (2019). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv DSNS Ukrainy v informatsiino-osvitnomu sere-dovyshchi zakladu vyshchoi osvity [System of professional training of future employees of the SES of Ukraine in the information and educational environment of higher education]. Lviv : PAIS. 544 s. [in Ukrainian].
5. Kodeks tsyvilnoho zakhystu : pryiniaty Verkhovnoiu Radoiu Ukrainy vid 02.10.2012 № 5403-VI (2013). [Code of Civil Protection: adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on 02.10.2012 № 5403-V]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady*. № 34–35. st. 458. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>. [in Ukrainian].
6. Koziar, M., Lytvyn, A. (2017). Teoretychni zasady formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do diialnosti v ekstremalnykh sytuatsiakh [Theoretical bases of formation of civil defense specialists' readiness to work in extreme situations]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. №. 1, S. 85-98 [in Ukrainian].
7. Lavretskyi R., Movchan I., Miakush I. (2013). Profesiina etyka ta etyket pratsivnyka DSNS Ukrainy [Professional ethics and etiquette of an employee of the State Emergency Service of Ukraine]. Lviv : «SPOLOM». 240 s. [in Ukrainian].
8. Lytvyn, A. (2018). Aksiologichnyi aspekt diialnosti pratsivnykiv DSNS. [Axiological aspect of the SES staff]. *Suchasnyi stan tsyvilnoho zakhystu Ukrainy ta perspektyvy rozvytku : Materialy 20 Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, m. Kyiv, 9-zhov-2018. S. 265-268. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/4865>. [in Ukrainian].
9. Malakhov V. (2002). Etyka. [Ethics]. Kyiv: Lybid, 384 s. [in Ukrainian].
10. Pro Dystyplinarnyi statut sluzhby tsyvilnoho zakhystu: Zakon Ukrainy vid 5 bereznia 2009 roku № 1068-VI. [On the Disciplinary Statute of the Civil Protection Service: Law of Ukraine of March 5, 2009 № 1068-VI.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-17#Text>. [in Ukrainian].
11. Budnyk O., Vasianovych Hr, Mikulets L., Avkhutska S., Sinityna A., Turkov V., Nikolaesku I.(2021). Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones Vol: 8 num Especial*. P. 332-343. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/7974>

Lohvynenko V. M., Hrytsaniuk V. V. Moral and axiological determinants of professional activity of civil protection service professionals

Emergencies that have intensified today are high in danger and endanger the lives and health of rescuers. There is a need in specialists whose professional readiness is not only specialized profile competencies, but also moral and personal qualities that motivate a person to appropriate activities. The aim of the article is to reveal the importance of morality and axiological determinants of professional activity of specialists of the Civil Protection Service. We argued that the internal performance of professional tasks requires intrinsic motives and appropriate value orientations. In fact, value uses a motivating role to transform reality and serve as a basis for action. Therefore, in addition to valuables that are natural subjective needs and interests, the future specialist of the civil protection service has services of objective values, such as life, public good, public, environment, etc. We substantiated that the moral and value system of specialist is an significant factor in the effectiveness of their duties. Training should include the formation and improvement of morally culture as a necessary element. The modern pedagogical model of professional training of rescuers is analyzed. We found that the professional competence of the Civil Protection Service specialists ensures the formation of moral and personal qualities, which reflect the specifics of the SES. We emphasized that the educational process for future rescuers, with a technical focus, should be focused on the individual and society. We offered cadets and students to study such courses as «Professional Ethics and Business Etiquette», «Deontology», and other subjects of the social and humanitarian bloc. It is needed to have a humanitarian context for teaching of specialized, technical disciplines that form the basis of training.

Key words: civil protection service specialists, moral consciousness, values, readiness for activity, professional training

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення української мови як іноземної. Зокрема розкрито використання комунікативного методу навчання іноземної мови як досить швидкого шляху формування мовної та мовленнєвої компетентності студентів-іноземців. Обґрунтовано етапи використання даної методики, проаналізовано систему принципів, які лягли в її основу. Звернено увагу на комунікативну мотивацію, яка є рушійною силою вивчення іноземної мови. В її основі лежить потреба в соціалізації та у висловленні власної точки зору. Комунікативна методика передбачає вивчення лексики та граматики іноземної мови в тісному взаємозв'язку та має на меті виробити в студентів уміння вправно застосовувати отримані мовні та мовленнєві знання в різноманітних життєвих ситуаціях. У розвідці зосереджено увагу на важливості детального підбору пізнавально-практичного матеріалу та створенні ситуативних кейсів, які впливають на емоційну та інтелектуальну сферу, що стимулює студента приділити більше зусиль вивченню мови. Зосереджено увагу на алгоритмі проведення занять української мови як іноземної, який складається з двох етапів: підготовчого та практичного. У свою чергу останній поділяється на декілька блоків: мотиваційний, інформаційний, практичний. Стверджується, що сучасне заняття української мови як іноземної має містити значну кількість інтерактивних вправ, які спрямовані на роботу в парах та групах. У статті також наголошується на тому, що студенту постійно варто змінювати співрозмовників під час виконання ситуативних завдань, що сприятиме тому, що студенти більше дізнаватимуться один про одного, навчатися слухати, розуміти та аналізувати відповіді багатьох людей, звикатимуть до різного темпу спілкування. У розвідці зроблено акцент на тому, що після індивідуального чи групового виконання завдань має бути обов'язково наявний зворотній зв'язок.

Ключові слова: комунікативна методика, українська мова як іноземна, комунікативно орієнтоване навчання, мотивація, комунікативні вправи, ситуативні вправи, інтерактивне навчання, спіральний принцип.

Відповідно до статистичних даних Міністерства освіти та науки України з кожним роком все більше й більше іноземців віддають перевагу навчатися саме в нашій державі. Їх приваблює якісна освіта та вартість навчання, входження українських університетів до світових рейтингів (рейтинг QS, Times, Шанхайського рейтингу університетів), а також визнання диплому на батьківщині після закінчення ВНЗ.

Іноземці мають можливість здобувати освіту в Україні англійською та українською мовами. Вивчення української мови здійснюється на підготовчих відділеннях університетів, що дозволяє іноземцям-абітурієнтам вступити на україномовну програму навчання, або ж у процесі здобуття кваліфікації англійською мовою. Тривалий час перебування в Україні – це сприятливий період для оволодіння іноземними громадянами українською мовою, що полегшує їх спілкування з носіями мови в різноманітних життєвих ситуаціях. З огляду на це, важливою сьогодні дидактичною проблемою є вибір методів оптимізації та інтенсифікації навчання української мови як іноземної.

Викладачі постійно перебувають у пошуку нових підходів, технологій та прийомів, які б полегшили оволодіння іноземними студентами українською мовою, яка видається їм досить складною. Вони намагаються створити сприятливе, комфортне, дружнє навчальне середовище, в якому легко можна активізувати діяльність студента, стимулювати до вивчення іноземної мови, застосовуючи різні види аудиторної діяльності з врахуванням індивідуальних фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей.

Одним із популярних методів під час вивчення іноземної мови сьогодні є комунікативний, який спрямований не лише на вивчення мови, а й вільне нею володіння, тобто формування в особистості іншомовної комунікативної компетенції.

Комунікативний метод став об'єктом зацікавлення значної кількості українських та закордонних науковців. І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Ніколаєва, А. Леонтьєв розглядали комунікативне навчання іноземної мови як продуктивну соціальну діяльність, спрямовану на вирішення нагальних (реальних та уявних) життєвих проблем. Особливості ж комунікативного методу під час вивчення української мови як іноземної відображено в наукових працях Т. Лях, Т. Сидоренко, М. Тишковець, Ю. Трубнікової, Н. Ушакова та ін. Учені наголошують на ефективності застосування даного методу під час вивчення української мови. Так Ю. Трубнікова вважає, що «основними перевагами комунікативної методики є: швидке подолання мовного бар'єру; навчання української мови як іноземної з нульового рівня знань; навчання без використання мови-посередника; використання мови в життєвих ситуаціях тощо» [3]. Незважаючи на значну увагу вчених до комунікативного методу, його практичне застосування під час вивчення української мови як іноземної вивчене недостатньо.

Мета статті – характеристика комунікативного методу як оптимального шляху вивчення української мови як іноземної, виокремлення практичних шляхів його ефективного застосування.

Одним з основних завдань викладача української мови як іноземної та іншомовного студента є опанування останнім комунікативною компетентністю за досить короткий термін. Комунікативно орієнтоване навчання під час вивчення іноземної мови спирається на те, що студенти не тільки вивчають певні слова,

фрази та конструкції, а й вправно можуть їх застосовувати та комбінувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Під час застосування даної методики підібраний пізнавальний матеріал та створені ситуативні кейси в першу чергу впливають на емоційну та інтелектуальну сферу, що стимулює студента приділити більше зусиль вивченню мови.

Комунікативно орієнтоване навчання базується на системі принципів:

- колективної взаємодії – безперервне використання монологів (представлення власної думки чи розповіді), діалогів (викладач-студент, студент-студент) та полілогів (викладач-студенти, студент-студенти);
- індивідуалізації – мотивація студента, врахування його інтересів, емоційне наповнення занять;
- ситуативності – використання кейсів, які безпосередньо ґрунтуються на побутових та професійних ситуаціях;
- системності та функціональності – системне використання засвоєної та нової лексики під час розв'язання кейсів, аудіювання, читання та письма;
- новизни – наявність системної зміни теми обговорення, відповідних до неї завдань та збільшення словникового запасу;
- оптимальності – добір доцільних методів та форм вивчення мови, які дають змогу успішно сформулювати комунікативну компетентність.

На формування комунікативної компетенції впливають певні зовнішні та внутрішні фактори. «До внутрішніх відносимо: мотиваційну сферу; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення „Я” та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносимо соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування» [3].

Безперечно, підґрунтям будь-якої діяльності є система мотивів, які спонукають особистість до оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками. В основі комунікативної методики лежить комунікативна мотивація, тобто потреби двох видів:

- потреба в соціалізації, тобто в комунікації, обміні певною інформацією, вирішенні життєвих проблем;
- потреба висловити власну точку зору, тобто вступити в дискусію.

З огляду на це, комунікативна методика якнайкраще сприяє задоволенню даних потреб – досить швидко сформувати певний рівень мовної та мовленнєвої компетентності. Вона передбачає системне оволодіння лексикою та граматику, «підкоряє відбір мовленнєвого матеріалу цілям і задачам комунікації й одночасно дозволяє зменшити об'єм навчального матеріалу до необхідного мінімуму» [2, с. 94].

На нашу думку, існує чіткий алгоритм дій та завдань, які допомагають розвивати комунікативну іншомовну компетентність. Застосування даної методики ми можемо розділити на два етапи:

– підготовчий – підбір викладачем необхідного тематичного матеріалу, який варто пов'язати із вже вивченим раніше лексико-граматичним матеріалом. Надзвичайно велику роль у проведенні заняття відіграють правильно підібрані наочні ресурси. Інколи викладачі допускають помилки, коли обирають ілюстрації, які не точно висвітлюють дану тему, що дещо заплутує студента. Завдання мають бути пов'язані з вивченим навчальним матеріалом, що сприяти кращому засвоєнню мовних явищ.

- практичний – робота зі студентами над лексичною чи граматичною темою, який включає такі блоки:

1. Мотиваційний. Цей етап заняття полягає в підборі питань, які налаштуватимуть на тему, яку ми будемо обговорювати. Також це може бути демонстрація відео, прослуховування уривку пісні тощо. Такі завдання стають рушійною силою для роботи студентів, оскільки виникають протиріччя між тим, що вони знають, і тим, що для них є новим. Наприклад, під час вивчення теми «Фрукти» ми можемо запитати: «Які фрукти ти любиш?», «Які фрукти любить твоя мама?», «Які фрукти ти знаєш українською?», «Які фрукти ростуть у твоїй країні?» тощо.

2. Інформаційний. Основною метою даного етапу є безпосереднє роз'яснення нового лексичного чи граматичного матеріалу. Надзвичайно важливо під час вивчення нових слів проговорювати їх викладачем, ставити наголос та пропонувати студентам повторити, прочитати самостійно. Щоб зрозуміти чи вони їх засвоїли, можна запропонувати кілька невеличких завдань, такі як: з'єднати картинку з назвою предмета, виправ помилку (Рис. 1) тощо.

- 3. Практичний блок складається з двох типів завдань:

- вправи на засвоєння вивченого. Наприклад:

Задання 1. Напишіть форми множини слів (яблуко, груша, слива, диня, мандарин, полуниця та ін.).

Задання 2. Назвіть якого кольору фрукти на малюнку та опишіть їх (маленький, великий, круглий, овальний, довгий, короткий).

Задання 3. Прослухайте аудіо та напишіть, які фрукти любить хлопець.

Задання 4. Прочитати текст. Дати відповіді на питання.

- комунікативні вправи:

Задання 1. Розіграйте діалог покупця та продавця в магазині. Покупець хоче купити фрукти (на вибір самого студента).

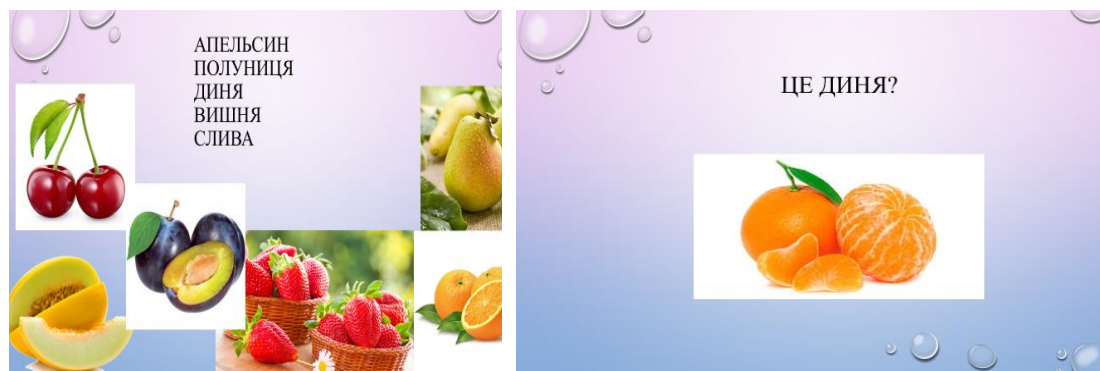


Рис. 1. Приклади лексичних завдань з теми «Фрукти»

Завдання 2. Роздаємо кожному листок із зображеннями всіх фруктів, що ми вивчили на уроці. Протягом 5 хвилин студентам потрібно якомога більше опитати один одного, поставивши питання: «Ти любиш, наприклад, банани?». Таким чином потрібно знайти спільні та відмінні уподобання.

Завдання 3. Гра «Еліас». Ділимо студентів на дві групи. Один учасник із групи отримує перелік фруктів, які він має словесно описати членам своєї команди, щоб ті відгадали. Перемагає той, хто відгадав більше фруктів.

На різних етапах виконання практичних завдань викладач може виконувати роль інформанта, консультанта та спостерігача. Важливо зрозуміти, що центром освітнього процесу є студенти-іноземці. З огляду на це, переважну частину часу на уроці мають говорити саме вони. Відповідно, потрібно підібрати такі завдання, які б були спрямовані на інтерактивне навчання студентів. Варто практикувати завдання, які вони можуть виконуватися в парах чи групах. Тобто, якщо пропонується, наприклад, граматична вправа, потрібно спочатку попросити студентів виконати її самостійно протягом 2-3 хвилин, а потім перевірити зі своїм партнером чи мікро-групою.

Дієвими є також завдання з набором відкритих питань, на які студенти мають спочатку самостійно підібрати відповіді, а згодом попрацювати в групі та дізнатися більше про своїх одногрупників. Після обговорення вони мають розповісти про почуті факти. Даний алгоритм роботи ми можемо також використовувати й під час виконання завдань аудіювання. Тобто, після прослуховування аудіозапису ми даємо 2-3 хвилини для самостійного виконання вправи студентом, а потім розподіляємо студентів на групи для того, щоб вони могли обговорити відповіді, поділитися своїми думками. Після цього можна усім разом швидко звірити отримані варіанти. Не забуваємо інформувати студентів про час, який виділяється на виконання завдання. Це сприяє тому, що вони постійно знаходяться в тонусі, їхні думки спрямовані лише на навчання, виконання вправ. Також під час виконання різних завдань зважаємо на те, що варто змінювати партнерів. Це сприятиме тому, що студенти більше дізнаються один про одного, навчаються слухати, розуміти та аналізувати відповіді багатьох людей, звикати до різного темпу спілкування.

Після виконання завдань має бути обов'язково наявний зворотній зв'язок. Перевірка отриманих відповідей може реалізовуватися різними шляхами. Наприклад, можна попросити студентів по черзі прочитати правильну відповідь або ж завчасно підготувати відповіді на дошці й запропонувати студентам після обговорення звірити свої відповіді з наявними записами, або ж просто перевірити відповіді кожного. Під час виконання студентами комунікативних вправ, коли вони вступають в діалоги чи полілоги, викладач, не втручаючись у розмову, підходить до кожної з груп та слухає частину їхніх відповідей. У цей час викладач є активним спостерігачем, оскільки запам'ятовує помилки, які допускали студенти під час комунікації, за потреби консультує їх. Одним із важливих правил вивчення іноземної мови є те, що під час виконання мовленнєвих вправ не можна втручатися педагогу в розмову, оскільки це викликатиме в студентів боязнь висловлювати власні думки, боязнь помилитися. З огляду на це, роботу над помилками, які були почуті під час діалогів чи полілогів, варто відкласти до їх завершення. Можна написати на дошці речення, в яких було допущено помилки, звернути на них увагу студентів та запропонувати їм виправити недоліки. Це досить важливий принцип інтерактивного навчання, який ґрунтується на тому, що учасники самостійно здобувають знання, аналізують мовні конструкції, логічно вибудовують мовні зв'язки. Таким чином здобуті знання краще запам'ятовуються, ніж та готова інформація, яку пояснить вчитель. Важливо створювати на заняттях такі ситуації, які сприятимуть самостійному аналізу студентами-іноземцями досить складної для них української мови. Підтримуємо думку Дегтярьової К.В. [1], яка також звертає увагу на те, що інтерактивні вправи є ефективним засобом вивчення іноземної мови.

Вивчення лексики без засвоєння граматики неможливе. Логіка проведення занять іноземної мови побудована на тому, що в першу чергу вивчення нових слів має супроводжуватися використанням вже засвоєних граматичних правил, що сприятиме запам'ятовуванню мовних конструкцій. На наступному ж занятті під час пояснення нового граматичного матеріалу відбувається органічне використання вивченої на попередньому уроці лексики. Саме такий спіральний принцип вивчення української мови як іноземної може принести

швидкі та якісні результати. Оскільки на заняттях постійно відбувається повторення, то студенти досить швидко запам'ятовують інформацію та впевнено її використовують під час комунікативних ситуацій як в аудиторії, так і в повсякденному житті за межами навчального закладу.

Надзвичайно важливими для вивчення української мови як іноземної є використання комунікативних ситуативних вправ. Вони допомагають іноземцям, які ще не знають мову на достатньому рівні, вирішити буденні проблеми. Найчастіше за все ми пропонуємо вправи «У магазині», «У лікарні», «У ресторані», «Викликаємо таксі», «У банку» та ін. Тобто, студенти знайомляться з необхідною лексикою, виконують вправи та її запам'ятовують, а згодом отримують завдання та відповідно до нього розігрують діалог. Це допомагає їм згодом правильно вибудувати алгоритм їхньої розмови в реальних життєвих обставинах. Також ефективним є проведення дискусій та круглого столу [5].

Можна також практикувати завдання «Знайди помилку», коли пропонується діалог з неправильними, неточними відповідями на питання, які потрібно відрегулювати, а згодом самостійно розіграти діалог в парах за доданим завданням. Надзвичайно важливо для того, щоб іноземці могли розбирати різний тембр та швидкість голосу, використовувати на заняттях аудіо та відео, де можуть прослідкувати за розмовою та проаналізувати наявну інформацію. Оскільки, на жаль, досить мало ситуативного відео з української мови як іноземної, то можна використовувати уривки з добре озвучених фільмів, де мова оригіналу не заважала б його аналізу.

Висновки. Отже, в основі комунікативної методики лежить вивчення лексики та граматики української мови на основі виконання як мовних, так і мовленнєвих вправ. Загалом, заняття української мови як іноземної складається з трьох етапів: мотиваційного, інформаційного та власне практичного. Безпосереднє застосування знань учнями відбувається на останньому етапі. З огляду на це, викладач розробляє дві групи завдань: перша група – завдання, які спрямовані на вироблення мовної компетентності з певної теми, друга – завдання, які містять комунікативні ситуації на основі отриманих знань та розвинених умінь. Перспективи подальших наших досліджень вбачаємо в розкритті питання використання кейсів як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності іноземців під час вивчення української мови як іноземної.

Використана література:

1. Дегтярьова К.В. Інтерактивні вправи в підручниках і посібниках з української мови як іноземної для медичних вишів: із досвіду роботи. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти. Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю 25 березня 2021 року. Полтава, 2021. С. 82 – 85.*
2. Козак М. В. Комунікативний метод навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота". 2014. Випуск 32. С. 93-95.*
3. Трубінікова Ю.О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». 2013. № 1 (5). С. 26 – 30.*
4. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «теорія навчання». Луцьк, 2005. 212 с.
5. Yuzkiv, H. I., Ivanenko, I. M., Marchenko, N. V., Kosharna, N. V., & Medvid, N. S. Innovative Methods in Language Disciplines during Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*. 2020. 9(7), 230-242.

References:

1. Dehtiarova K.V. (2021) Interaktyvni vpravy v pidruchnykakh i posibnykakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi dlia medychnykh vyshiv: iz dosvidu roboty [Interactive exercises in textbooks and manuals on the Ukrainian language as a foreign language for medical universities: from experience]. *Realii, problemy ta perspektivy vyshchoi medychnoi osvity. Materialy navchalno-naukovoï konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu 25 bereznia 2021 roku. Poltava. S. 82 – 85.* [in Ukrainian]
2. Kozak M. V. (2014) Komunikatyvnyi metod navchannia inozemnykh mov [Communicative method of teaching foreign languages]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu Serii "Pedagogika, sotsialna robota". Vypusk 32. S. 93-95.* [in Ukrainian]
3. Trubnikova Yu.O. (2013) Zastosuvannia komunikatyvnoi metodyky yak odniiei z naiefektyvniishykh metodyk pry vykladanni ukrainskoi movy inozemnym studentam na pidhotovchomu viddilenni [Application of communicative methods as one of the most effective methods in teaching Ukrainian to foreign students in the preparatory department]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedagogika i psykholohiia». № 1 (5). S. 26 – 30.* [in Ukrainian]
4. Fedorenko Yu.P. (2005) Formuvannia u starshoklasnykiv komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of communicative competence in high school students in the process of learning a foreign language]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriia navchannia». Lutsk, 212 s. [in Ukrainian]
5. Yuzkiv, H. I., Ivanenko, I. M., Marchenko, N. V., Kosharna, N. V., & Medvid, N. S. (2020). Innovative Methods in Language Disciplines during Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 230-242.

Marchenko N. V. Communicative method of teaching the Ukrainian language as a Foreign language

The article is devoted to the topical problem of studying the Ukrainian language as a foreign language. In particular, the article reveals the use of the communicative method of teaching a foreign language as a fairly rapid way of forming the language and speech competence of foreign students. The stages of using this technique are substantiated, the system of principles that formed its basis is analyzed. Attention is paid to communicative motivation, which is the driving force of learning a foreign language. It is based on the need of socialization and expression of one's own point of view. Communicative methods involve the study of vocabulary and grammar of a foreign language in close connection and aims to develop students' ability to skillfully

apply the acquired language and speech knowledge in various life situations. The research focuses on the importance of detailed selection of cognitive and practical material and the creation of situational cases that affect the emotional and intellectual spheres, which stimulates the student to make more efforts to learn the language. The focus is on the algorithm of conducting Ukrainian language classes as a foreign language, which consists of two stages: preparatory and practical. In turn, the latter is divided into several blocks: motivational, informational, practical. It is argued that modern Ukrainian as a foreign language should include a significant number of interactive exercises aimed at working in pairs and groups. The article also emphasizes that students should constantly change their interlocutors during situational tasks, which will help students learn more about each other, learn to listen, understand and analyze the answers of many people, get used to different pace of communication. The emphasis on intelligence is that feedback must be available after individual or group tasks.

Key words: communicative methods, Ukrainian language as a foreign language, communicatively oriented learning, motivation, communicative exercises, situational exercises, interactive learning, spiral principle.

УДК 37.015.3:159.964.26

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.29>

Нелін Є. В.

ВИТОКИ ЮНГІАНСЬКОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкриваються ключові ідеї швейцарського психоаналітика К. Г. Юнга щодо розвитку психоаналітичної педагогіки. Досліджено історію життя родини Юнгів і наголошено на впливі сімейних цінностей на формування світогляду К. Г. Юнга. Акцентовано увагу на ідейних суперечках між К. Г. Юнгом і З. Фрейдом. Встановлено, що в основі теорії аналітичної психології перебували ідеї важливості релігії, колективного несвідомого та архетипів у житті людини. Доведено, що аналітична психологія К. Г. Юнга від початку свого виникнення не була орієнтована на дослідження виховних впливів і пізнання природи дітей. Спершу юнганці обмежувалися аналітичним тлумаченням виховного процесу і організацією просвітницької діяльності серед батьків. Згодом, у працях К. Г. Юнга, почали розкриватися ідеї щодо значення школи у суспільстві, суперечностях між навчанням і вихованням, особливостях родинного виховання. Школа, в ідеях К. Г. Юнга, поставала як прообраз родини, в якій учитель змінює дитині батьків, а однокласники – братів і сестер. Головне завдання школи К. Г. Юнг вбачав в окультуренні і формуванні свідомої особистості. Якби не було шкіл, то діти б залишалися на рівні дикунів первісного суспільства. К. Г. Юнг переконував, що без шкіл, людство б регресувало на нижчу, примітивну ступінь культури. Встановлено, що практична спрямованість юнганської психоаналітичної педагогіки полягала в індивідуалізації навчання на основі ідеї про інтроверсію та екстраверсію, а також на підставі виділених К. Г. Юнгом психологічних типів особистості. Зроблено висновок, що на ранніх етапах розвитку юнганської аналітичної педагогіки наголошувалося на важливості процесу виховання над навчанням. Перспективи подальших досліджень сплановано у розкритті ідеї послідовників К. Г. Юнга (постюнганців і неюнганців) на розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, аналітична психологія, К. Г. Юнг, психоаналіз, педагогіка, виховання, особистість, дитина.

Великий інтерес сучасних дослідників педагогічної історії викликає такий напрям альтернативної освіти як психоаналітична педагогіка. На нашу думку, інтерес до проблем психоаналітичної педагогіки обумовлений тим, що в умовах реалізації концепції «Нової української школи», науковці і педагоги-практики вишукують дієві механізми розкриття дитячих талантів та упровадження ідеї педагогіки партнерства у роботу закладів освіти. Попри задекларовані у Концепції ідеї формування дитини-інноватора, патріота і свідомої особистості, здатної до критичного мислення, досі незрозумілими залишаються технології реалізації таких амбітних завдань. При цьому, схожі завдання перед собою ставили розробники психоаналітичної педагогіки – послідовники З. Фрейда, які прагнули реалізувати ключові ідеї психоаналізу в умовах освітньої практики.

За останні п'ять років відбулося суттєве поживлення у дослідженнях психоаналітичної педагогіки. Особливості цього напрямку альтернативної освіти були розглянуті Ю. Кушнір і Т. Більо, які розкрили специфіку взаємодії учителів та учнів у світлі психоаналітичної педагогіки [5]. На тлі вивчення модернізації змісту австрійської освіти ХХ ст. М. Марусинець акцентує увагу на педагогічних ідеях місцевих психоаналітиків, зокрема А. Айхорна, Д. Берлінгем, З. Бернфельда, Х. Дойч, А. Фрейд [9, с. 35]. У статті Є. Неліна обґрунтовується дієвість використання практичних прийомів психоаналітичної педагогіки в умовах постнекласичної (постмодерністської) наукової парадигми [10]. У статті автор наголосив на перспективності досліджень ідей психоаналітичної педагогіки на засадах неофрейдизму, еґо-психології, індивідуальної психології, юнганського психоаналізу та інших течій [10, с. 366]. У доробках О. Петренко зазначається, що сучасна психоаналітична педагогіка є насамперед творчою історико-педагогічною реконструкцією, а не інновацією ХХІ ст. При цьому О. Петренко зазначає, що «класична» психоаналітична педагогіка першої третини ХХ ст. є вихідною точкою розширення педагогічної компетенції психоаналізу, який спрямований на пізнання дитячої душі

[11, с. 56–58]. Зважаючи на те, що з роками психоаналіз розколювався на велику кількість течій, а у вітчизняній літературі особливості кожної з них досі не отримали належної уваги, прагнемо поступово розкривати специфіку дочірніх психоаналітичних шкіл і внесок їх розробників у розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Мета статті – розкрити засадничі принципи аналітичної психології і внесок К. Г. Юнга у розвиток психоаналітичної педагогіки.

Загальновідомо, що швейцарський психолог К. Г. Юнг на ранніх етапах розвитку психоаналізу розглядав З. Фрейдом як найбільш ідеальний лідер на майбутнє. З. Фрейд вважав, що психоаналітик, який не має єврейського коріння, зможе гідно представляти психоаналіз на міжнародній арені. Вибір З. Фрейда на користь К. Г. Юнга був обумовлений і тим, що попри високу ерудованість самого психолога, родина К. Г. Юнга мала давню історію і великий авторитет у Німеччині і Швейцарії. Перша згадка про відомих діячів з роду Юнгів датується XVII ст., коли ректором університету у Майнці був призначений доктор Юнг. У XVIII ст. його родич і дід майбутнього психолога – К.-Г. Юнг (старший), після переїзду з Німеччини до Швейцарії, був призначений ректором Базельського університету, а згодом став одним із організаторів місцевого масонського руху. По материнській лінії дідусь К. Г. Юнга – С. Прайсверк був Великим майстром Швейцарської масонської ложі, а також відомим богословом і містиком. Крім того, батько і деякі родичі К. Г. Юнга були протестантськими священиками. Відповідно формування особистості відомого психолога проходило у поєднанні масонської, містичної і теологічної субкультури, що беззаперечно вплинуло на життєві і наукові погляди засновника аналітичної психології [4, с. 5–8].

Період тісної співпраці із З. Фрейдом став для К. Г. Юнга визначальним у міжнародній кар'єрі. Відомо, що К. Г. Юнг супроводжував З. Фрейда під час його подорожі до США (1909), а після створення у 1910 р. Міжнародної Психоаналітичної Асоціації (далі – МПА) був обраний першим президентом організації. Протягом трьох років К. Г. Юнг очолював МПА, допоки остаточно не розійшовся у поглядах із З. Фрейдом і не вийшов з організації. Згодом з МПА вийшла і ввірена К. Г. Юнгу Цюрихська психоаналітична група, частина з якої почала розробляти методи екзистенціального психоаналізу, а інша, разом з К. Г. Юнгом, розробляла ідеї аналітичної психології. Таким чином, після від'єднання від течії класичного психоаналізу К. Г. Юнг зайнявся розробкою нової теорії, в якій відкинув фрейдистські погляди на сексуальність, прагнучи інтегрувати психологію, теологію, астрологію і міфологію в одне ціле.

Аналітична психологія К. Г. Юнга від початку свого виникнення не була орієнтована на дослідження виховних впливів і пізнання природи дітей. Лише після того, як психоаналітичні спілки почали активно досліджувати природу дитячої душі і причини виникнення невротів у дітей, юнгіанці поступово стали долучатися до нового тренду. Перші ідеї юнгіанців обмежувалися аналітичним розтлумаченням виховного процесу і організацією просвітницької діяльності серед батьків. Зокрема К. Г. Юнг вважав, що батьки і вихователі повинні допомогти дитині звільнитися від ранніх неусвідомлюваних впливів, щоб дитина могла вибудувати власне Я і стати спроможною протиставити себе світу. Загалом К. Г. Юнг схилився не до психоаналітичної терапії дітей, а до аналітичної роботи з батьками. У такій взаємодії К. Г. Юнг радив вибудовувати з батьками модель, яка схожа на модель роботи вихователя з дітьми [8, с. 7].

Власне дослідження дитини посідає у працях К. Г. Юнга опосередковане значення. У другому номері Щорічника психоаналітичних і психопатологічних досліджень (1910) вперше публікується праця К. Г. Юнга «Конфлікти дитячої душі». Робота являла собою збірник невеликих статей, присвячених проблемі формування особистості і важливості несвідомих процесів під час її розвитку. У статті «Значення аналітичної психології для виховання» (1923), яка увійшла до збірки після конгресу з проблем виховання у Швейцарському Терріте-Монтре, К. Г. Юнг розмірковує над значенням школи у суспільстві, суперечностях між навчанням і вихованням, особливостях родинного виховання тощо.

Розвиваючи ідею обов'язковості шкільного навчання і важливості ролі учителя К. Г. Юнг зазначає, що головним завданням школи є окультурення і формування свідомої особистості. Якби не було шкіл, то діти б залишалися на рівні дикунів первісного суспільства. Такі діти були б не стільки дурними, як невихованими та інстинктивно розумними, через що не могли б усвідомити ані себе, ані оточуючий світ. Їхня психологія була б схожа на психологію тварини, яка перебуває у стані повного злиття з природою. Побут таких істот цілком і повністю залежить від оточуючих умов. Тому, за відсутності школи, людство б поступово регресувало на нижчу, примітивну ступінь культури [13, с. 56–57].

Такі роздуми К. Г. Юнга були навіяні тісною взаємодією із З. Фрейдом, який у праці «Тотем і табу» (1913) обґрунтував програму культурної редукції «невротик – дитина – дикун». Спираючись на доробки культурної антропології К. Г. Юнг наголошує на тому, що дитина віком до 3-х років перебуває на тому ж рівні психічного життя, що і первісна людина. Оскільки життя немовляти цілком залежить від життя батьків, то і психіка дитини стає відзеркаленням спочатку материнської психіки, а згодом батьківської і загалом родинної. Отже, переважна більшість психічних розладів у дітей раннього віку виникає внаслідок порушень психічної сфери у батьків. Лише у віці 2–3 років у дитини починає формуватися усвідомлене Я і вона поступово навчається відокремлювати себе від інших. Однак, розвиток індивідуальної психіки триває до юнацького віку, залишаючись до цього часу продуктом внутрішніх потягів і зовнішнього світу. Через це К. Г. Юнг наполягав не на психоаналізі дітей, а на роботі з батьками. Дослідивши спосіб життя, атмосферу в родині

та особливості виховання дітей можна пізнати істинні причини психічних розладів у дітей і з часом нівелювати їх [13, с. 58]. Загалом К. Г. Юнг був переконаний, що розглядати дитину як талановиту, норавливу або неслухняну від природи є неправильним, оскільки лише після дослідження психології, взаємин і способу життя родини можна зрозуміти справжні причини обдарованості або запущеності кожної дитини.

За словами К. Г. Юнга школа – це перша інстанція, до якої потрапляє дитина після родини. У нових умовах однокласники змінюють дитині братів і сестер, вчитель – батька, а вчителька – матір. Розуміючи це кожен учитель повинен усвідомлювати, що першочерговим його завданням є не стільки вкочування в голови дітей чітко визначеного об'єму навчального матеріалу, скільки вплив на них власним авторитетом і прикладом. Зважаючи на те, що кожна людина повинна жити у соціумі, а не залишатися навечно дитиною для своїх батьків, перед учителем постає делікатна задача – не пригнічувати дітей жорстким авторитетом і, при цьому, залишатися для них таким авторитетом, який своїми діями допомагає кожній дитині ставати свідомою особистістю, яка у майбутньому зможе легко пристосовуватися до оточуючого світу [13, с. 59].

К. Г. Юнг запевняє, що штучно виробити таку установку неможливо. Вона може виникнути лише природнім шляхом, за умови якщо учитель буде совісно виконувати свій обов'язок. Лише власним прикладом морально здорової особистості учитель зможе ввести дитину у широкий світ, доповнивши родинне виховання. Учитель, як особистість, повинен завжди іти на зустріч дитині, або, щонайменше, дати можливість дитині встановити із собою емоційний контакт. Якщо між дитиною та учителем встановлюються добрі взаємини, то не має значення наскільки дидактичні методи учителя відповідають новітнім вимогам. К. Г. Юнг наголошує, що не у дидактичних методах криється секрет успіху у навчанні дітей. Головним завданням школи є не безмежне наповнення кожної дитини знаннями, а виховання справжньої людини, яка стане самосвідомою особистістю, що не залежатиме від полону родинних тенет. Без такого відчуття самосвідомості людина ніколи не зможе зрозуміти, чого хоче в дійсності, а тому назавжди залишиться залежною від інших людей (батьків, колег, друзів), наслідуючи кожного і відчуючи себе невизнаною і пригніченою [13, с. 61].

Попри те, що К. Г. Юнг не ставив за мету розкрити психологію дитини, вся його творча спадщина пронизана роздумами про виховання. Намагаючись популяризувати свої ідеї серед педагогів К. Г. Юнг запевняв, що для кращого розуміння учителем внутрішнього світу дитини, кожному учителю потрібно ознайомитися з результатами аналітичної психології [14, с. 74]. Кожен педагог повинен задавати собі питання: «Чи реалізує він сам у своєму житті – по честі і совісті – те, чому навчає» [14, с. 157]. К. Г. Юнг наголошує, що у вихованні, як і під час психотерапії, найбільший ефект має ані техніка, ані метод, а виключно особистість учителя. Лише та людина, яка відповідає власним задекларованим вимогам, може вважатися справжнім учителем, і лише той має право займатися вихованням, хто і сам є вихованою особистістю [14, с. 158]. Акцентуючи увагу на професійному вигоранні учителя К. Г. Юнг переконує, що кожен педагог, сам того не усвідомлюючи, може бути джерелом нервових розладів у дітей. Щоб цьому запобігти, учитель повинен постійно дбати про власний нервовий стан і піклуватися про внутрішньопсихічну рівновагу [6, с. 55].

Аналізуючи різні методи впливу на формування особистості, К. Г. Юнг виділяє три типи виховання: індивідуальне, колективне і виховання власним прикладом. Виховання через приклад, за словами К. Г. Юнга, є найдавнішою і найбільш дієвою формою виховання, коли відбувається процес ототожнення дитини з її батьками і найближчим оточенням. Під колективним вихованням К. Г. Юнг розумів окультурення особистості відповідно до певних стандартів. Завданням педагога у системі колективного виховання він вбачав вмилу роботу по формуванню індивідів, які були б схожі між собою за певними критеріями. Відповідно індивідуальне виховання, за словами К. Г. Юнга, найбільш дієве у роботі з талановитими, або ж, навпаки, занедбаними дітьми [14, с. 166–170].

Найбільш універсальним типом К. Г. Юнг вважав колективне виховання, оскільки більшість дітей потребують посиленої підтримки, щоб навчитися жити у соціумі. 3-поміж них є діти, які представляють собою отруйну комбінацію вроджених якостей. Зважаючи на це, в інтересах як суспільства, так і дитини, краще відмовитися від проявів індивідуального виховання. Такі діти повинні розвиватися у системі колективного виховання, щоб поступово вирівнюватися з суспільними нормами [6, с. 54]. Метафорично на іншому поведінковому полюсі перебувають обдаровані діти. Обдарованість може бути реалізована як у корисних, так і шкідливих цілях. Лише моральна сторона особистості визначає яким чином дитина використає власні таланти у майбутньому [6, с. 55].

Великим надбанням аналітичної психології є розроблені К. Г. Юнгом архетипи колективного несвідомого. Концепція колективного несвідомого була однією з причин розходження між К. Г. Юнгом і З. Фрейдом. К. Г. Юнг був переконаний, що потужні первинні психічні образи – архетипи найбільш повно відображають універсальні поведінкові моделі. Сформувавшись протягом всієї історії людства архетипи є такими соціально-культурними детермінантами, які від народження визначають майбутні поведінкові паттерни особистості. Вони є незмінними і мають однаковий вияв у багатьох людей незалежно від віку, статі чи соціальної ролі [2, с. 19]. При цьому, К. Г. Юнг наголошував, що символи, які позначають архетипи, мають багато спільного серед усіх народів світу.

Серед великої кількості архетипів у структурі колективного несвідомого найбільшу увагу К. Г. Юнг приділяв архетипам персони, аніми, анімусу, тіні і самості [12, с. 201]. Під архетипом персони К. Г. Юнг розумів велику кількість ролей, які людина проживає щодня залежно від зовнішніх обставин. Функцію персони

К. Г. Юнг вбачав у самопрезентації, впливі на інших людей та охороні істинної сутності людини. Архетипи аніми та анімусу визначалися К. Г. Юнгом як сформовані на рівні гормонів чоловічі і жіночі начала. Крайніми проявами цих архетипів є «мужня жінка» і «фемінний чоловік». Тому, щоб особистість не стала прообразом цих крайніх рис, кожен чоловік повинен навчитися проявляти свої фемінні риси, а кожна жінка – маскулітні. У випадку, якщо нехтувати цими атрибутами, результатом розвитку особистості стане певна життєва ригідність, жорсткість та односторонність функціонування [12, с. 202].

Центральне місце в ієрархії архетипів К. Г. Юнга посідає самість – основа особистості, яка інтегрує всі елементи в єдину систему, щоб людина відчувала себе цілісною і в гармонії зі світом. Формування самості є однією із головних цілей у житті. Якщо людина самореалізується і набуває життєвого досвіду, вона поступово досягає зрілого «Я». Для того, щоб сприяти формуванню самості послідовники К. Г. Юнга пропонують інтегрувати ідеї аналітичної психології та соціоніки. Спираючись на розроблені К. Г. Юнгом типи особистості, положення про інтроверсію та екстраверсію, український дослідник В. Гуленко пропонує використовувати соціоніку для вирішення актуальних освітніх питань, зокрема для збору учнів у навчальні групи (класи), для типологічного структурування навчального часу і простору тощо [3]. На думку представників соціоніки такий підхід сприятиме тому, що звичайний шкільний клас можна поступово перетворити у самокеровану систему. При цьому також потрібно враховувати психологічні типи, які були визначені К. Г. Юнгом в однойменній праці (1921). Розуміючи психологічні особливості кожного типу особистості – сентиментального, мисленнєвого, чуттєвого та інтуїтивного, і враховуючи екстравертну чи інтровертну направленість психіки, учитель зможе якісно організувати навчальний процес, зважаючи на домінуючі канали засвоєння інформації.

Для інтровертів типовою є неправильна оцінка своїх можливостей, страх реальності, втеча від дійсності у світ власних фантазій, запобігання широких контактів, прагнення до самотності, підкорення авторитету вчителя та бажання заважувати його прихильність через лестощі і велику старанність. Під час уроків інтроверти думають про щось своє. Вони бояться нових положень і прагнуть сховатися від усього невідомого у царині власних мрій. Загалом інтроверт намагається віддалитися від колективу і суспільства, оскільки вони не дають тих можливостей, які інтроверт отримує у світі власних фантазій [7, с. 354]. Натомість екстраверти постійно ідуть на контакт, у них багато ідей і бажання бути у центрі уваги. На уроках такі діти доволі активні, постійно прагнуть щось прокоментувати і висловити свою точку зору. Однак часто їх активна діяльність не призводить до плідних результатів у навчанні, а лише до зростання шуму під час уроків, що стає причиною невдоволення і роздратування інтровертів. Через це між ними у класі часто виникає антипатія, конфлікти і боротьба [7, с. 355].

Для того, щоб привчити екстраверта пов'язувати думки зі вчинками, а інтроверта – спрямовувати свої фантазії і зусилля на реальний світ, юнгіанці рекомендують використовувати диференційований підхід. Зважаючи на те, що розум дитини засвоює інформацію через торовані канали, доцільно враховувати функції психіки під час навчання. Наприклад учнів, які спираються на інтуїцію, характеризує абстрактний тип мислення, розвинена уява та вміння відділяти основне від другорядного. Такі учні віддають перевагу різноманітній і творчій роботі над монотонним виконанням поставлених завдань [1, с. 30]. Представники сенсорного (чуттєвого) типу зазвичай використовують усталені прийоми і методи, а в якості навчальної стратегії часто обирають зазубрювання. Такі учні більш уважні, однак повільні при виконанні завдань. На відміну від учнів інтуїтивного типу, сенсорники схильні до повторень, віддають перевагу раніше апробованим варіантам і не цураються монотонної роботи [1, с. 30]. Загалом, встановлені К.-Г. Юнгом психологічні типи мають свої специфічні властивості, дослідження яких потребує окремої уваги і дослідження.

Також увага К. Г. Юнга побіжно була прикута до феномену казки та її специфіки у різних регіонах світу. У статті «Про феноменологію духу в казках» (1935) К. Г. Юнг переконує, що казки і міфи є віддзеркаленням колективного несвідомого народу так само, як сновидіння є дорогою до пізнання індивідуального несвідомого. Взавши за основу народні казки балканських, скандинавських та слов'янських народів К. Г. Юнг демонструє особливості прояву архетипів через різні міфічні образи. Порівнюючи образи старців, колдунів, лиходіїв і спасителів, К. Г. Юнг демонструє спільні етнопсихологічні корені усіх людей. І для того, щоб істинно пізнати людину К. Г. Юнг пропонує заглибитися у вивчення фольклору, релігії та архетипів, загостривши увагу на архетипі дитини та її божественній природі.

Висновки. Попри те, що наукові розвідки К. Г. Юнга були спрямовані переважно на пізнання архетипів, сновидінь, колективного несвідомого, типів темпераменту і психічних розладів особистості, дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях К. Г. Юнга також мали великий інтерес і практичну спрямованість. Часто праці К. Г. Юнга характеризувалися поєднанням ірраціонального і раціонального, пошукового та аналітичного, міфічного і логічного дискурсу. При цьому усі його педагогічні ідеї отримали подальший розвиток у дослідженнях прихильників аналітичної психології. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті ідей постюнгіанців і сучасних неюнгіанців на розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Використана література:

1. Афанасьєва І. Ю., Извольская І. В. Модель К. Юнга і сучасні стилі навчання. Вестник ПНПУ. *Проблеми мовознавства і педагогіки*. 2013. № 8. С. 27–37.

2. Бідюк О. В. Психоаналіз у системі комунікативних технологій сучасності. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Культура і соціальні комунікації*. 2009. Вип. 1. С. 13–20.
3. Гуленко В. В. Практическая психология в образовании: Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике. – 2-е изд., стер. Новосибирск; Москва: Изд-во Новосиб. ун-та: Совершенство, 1998. 268 с.
4. Карл Густав Юнг. Жизнеописание, мировоззрение, цитаты : За 60 минут [Текст]. СПб.: Вектор, 2006. 154 с.
5. Кушнір Ю. В., Більо Т. О. Теоретичні основи психоаналітичної педагогіки в умовах сучасного виховання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 76–80.
6. Лагаева А. Педагогические идеи К. Г. Юнга. Психология учебной и профессиональной деятельности. 2018. С. 51–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35305336>
7. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія. Вінниця: «Нова Книга», 2002. 512 с.
8. Лиар Д. Детский юнгианский психоанализ. М.: Когито-Центр, 2008. 207 с.
9. Марусинець М. Освіта Австрії: історичні акценти розвитку. Освітній простір України. 2018. № 14. С. 30–38.
10. Нелін Є. О. Психоаналітична педагогіка як новітня концепція в освіті постнекласичного суспільства. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 363–367.
11. Петренко О. Б. Психоаналітична педагогіка: інновація ХХІ ст. чи історико-педагогічна реконструкція досвіду першої третини ХХ ст. *Інноватика у вихованні*. 2017. № 6. С. 53–62.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 607 с.
13. Юнг К. Г. Значение аналитической психологии для воспитания. Собрание сочинений. Т. 2. *Конфликты детской души*. М.: Канон, 1995. С. 56–61.
14. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 1997. 336 с.

References:

1. Afanas'eva I. Yu., Izvol'skaya I. V. (2013). Model' K. Yunga i sovremennye stili obucheniya [C. Jung's model and modern learning styles]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki*. № 8. 27–37 [in Russian].
2. Bidiuk O. V. (2009). Psykhoanaliz u systemi komunikatyvnykh tekhnolohii suchasnosti [Psychoanalysis in the system of modern communication technologies]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiiia»]*. Serii: Kultura i sotsialni komunikatsii. Vyp. 1. 13–20 [in Ukrainian].
3. Gulenko V. V. (1998). Prakticheskaia psihologiya v obrazovanii: Yung v shkole. Socionika – mezhvozrastnoj pedagogike [Practical Psychology in Education: Jung at School. Socionics to inter-age pedagogy]. 2-е изд., стер. Novosibirsk; Moskva: Izd-vo Novosib. un-ta: Sovershenstvo, 268 s. [in Russian].
4. Carl Gustav Yung. Zhizneopisanie, mirovozzrenie, citaty : Za 60 minut [Carl Gustav Jung. Biography, worldview, quotes: In 60 minutes]. SPb.: Vektor, 2006. 154 s. [in Russian].
5. Kushnir Yu. V., Bil'o T. O. (2017). Teoretychni osnovy psykhoanalitichnoi pedahohiky v umovakh suchasnoho vykhovannia [Theoretical foundations of psychoanalytic pedagogy in modern education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. 76–80 [in Ukrainian].
6. Lagaeva A. (2018). Pedagogicheskie idei K. G. Yunga. Psihologiya uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti [Pedagogical ideas of C. G. Jung. Psychology of educational and professional activity]. 51–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35305336>.
7. Levchenko T. I. (2002). Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh [Development of education and personality in different pedagogical systems]. Monohrafiia. Vinnytsia: «Nova Knyha». 512 [in Ukrainian].
8. Liar D. (2008). Detskij yungianskij psihoanaliz [Children's Jungian psychoanalysis]. M.: Kogito-Centr. 207 s. [in Russian].
9. Marusynets M. (2018). Osvita Avstrii: istorychni aksenty rozvytku [Education in Austria: historical highlights of development]. *Osvitnij prostir Ukrainy*. № 14. 30–38 [in Ukrainian].
10. Nelin Ye. (2017). Psykhoanalitichna pedahohika yak novitnia kontseptsiiia v osviti postneklasychnoho suspilstva [Psychoanalytic pedagogy as a new concept in the education of post-non-classical society]. *Naukovi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. № 4 (59). 363–367 [in Ukrainian].
11. Petrenko O. B. (2017). Psykhoanalitichna pedahohika: innovatsiia XXI st. chy istoryko-pedahohichna rekonstruktsiia dosvidu pershoi tretyny XX st. [Psychoanalytic pedagogy: innovation of the XXI century. or historical and pedagogical reconstruction of the experience of the first third of the twentieth century]. *Innovatyka u vykhovanni*. № 6. 53–62 [in Ukrainian].
12. H'ell L., Zigler D. (2005). Teorii lichnosti [Personality Theories]. 3-е изд. SPb.: Piter. 607 s. [in Russian].
13. Yung C. G. (1995). Znachenie analiticheskoy psihologii dlya vospitaniya [Meaning of analytical psychology for education]. *Sobranie sochinenij. T. 2. Konflikty detskoj dushi*. M.: Kanon. 56–61 [in Russian].
14. Yung C. G. (1997). *Sobranie sochinenij. Konflikty detskoj dushi* [Collected Works. Conflicts of the child's soul]. M.: Kanon. 336 s. [in Russian].

Nelin Ye. V. The origins of Jungian psychoanalytic pedagogy

The article reveals the key ideas of the Swiss psychoanalyst C. G. Jung on the development of psychoanalytic pedagogy. The history of the Jung family's life is studied and the influence of family values on the formation of C. G. Jung's worldview is emphasized. Emphasis is placed on ideological disputes between C. G. Jung and S. Freud. It is established that the theory of analytical psychology was based on the ideas of the importance of religion, the collective unconscious and archetypes in human life. It is proved that the analytical psychology of C. G. Jung from the beginning of its emergence was not focused on the study of educational influences and knowledge of the nature of children. At first, the Jungians limited themselves to an analytical interpretation of the educational process and the organization of educational activities among parents. Later, in the works of C. G. Jung, began to reveal ideas about the importance of school in society, the contradictions between education and upbringing, the peculiarities of family upbringing and more. The school, in the ideas of C. G. Jung, appeared as a prototype of a family in which the teacher changes the child's parents, and classmates – brothers and sisters. The main task of the school in the ideas of C. G. Jung was the cultivation and formation of a conscious personality. If there were no schools, children would remain at the level of savage society, that is, humanity would regress to a primitive level of culture. It is established that the practical orientation of Jungian psychoanalytic pedagogy was to individualize learning on the basis of the idea of introversion and extraversion, as well as on

the basis of selected by C. G. Jung psychological personality types. It is concluded that in the early stages of the development of Jungian psychoanalytical pedagogy, the importance of the process of education over learning was emphasized. Prospects for further research are planned in the disclosure of the ideas of followers of C. G. Jung on the development of the concept of psychoanalytic pedagogy.

Key words: psychoanalytic pedagogy, analytical psychology, C. G. Jung, psychoanalysis, pedagogy, education, personality, child.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.30>

Позняк О. С.

АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті здійснено аналіз реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою, між початковою та базовою ланками в інклюзивному освітньому середовищі. Виявлено низку проблем реалізації принципу наступності на сучасному етапі на прикладі Сумського регіону, такі як відсутність співпраці вихователів з вчителями початкової ланки, низький рівень знань педагогів щодо психофізіологічних особливостей дітей з ООП, різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи, недостатня наступність у шкільних підручниках, різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи, відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів.

Особливе місце у формуванні основ творчої, інтелектуальної діяльності, особистісно-ціннісних орієнтирів входу дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище посідає процес спілкування з однолітками й дорослими. Саме від освітнього закладу залежить подальша активність дитини, можливість самовираження, її самоусвідомлення. У зв'язку з цим, важливого значення набувають принципи наступності та безперервності навчання в дошкільному й шкільному закладах освіти.

Виокремлено, що, внаслідок інтенсивної реалізації на практиці основних підходів та засад, інклюзія ставить перед середовищем закладу дошкільної освіти та Новою українською школою багато нових завдань і складних питань. Принцип наступності створює умови цілісного розвитку особистості. Створення наступності між дошкільною й шкільною ланками освіти за сучасних умов є дуже важливою для дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки.

Але, на жаль, існуюча система освіти на сучасному етапі не в повному обсязі задовольняє рівність прав на освіту, відповідає їх запитам та особистим потребам учня з особливими освітніми потребами. Неналежна увага приділяється розгортанню системи ранньої діагностики і корекції порушень розвитку, дошкільного виховання, навчання, що призводить до порушення наступності та наступності системи освіти.

Розкрито шляхи реалізації принципу наступності між закладом дошкільної освіти та закладом загальної середньої освіти.

Наступність забезпечує природний та гармонійний розвиток, основи виховання та навчання, закладених у дошкільному віці, створює психолого-педагогічні умови для успішного переходу молодшого школяра з особливими освітніми потребами в основну школу. Принцип наступності запобігає виникненню кризових явищ у психічному розвитку дитини з особливими освітніми потребами під час змін її життєвого простору

Аналізували, що вчителям початкових класів впровадження завдань наступності у навчанні учнів 4-х класів необхідно дотримуватися таких вимог: ретельніше вивчити та виконати вимоги державного стандарту, навчальної програми та інших нормативних документів, що стосуються організації роботи в початковій школі; постійно слідкувати за якісним засвоєнням навчального матеріалу, не розділяючи його на «важливий» і «неважливий»; організувати протягом навчання у четвертому класі систематичне повторення вивченого матеріалу та ретельно виконувати аналіз типових помилок і вчасно робити корекцію знань учнів.

Встановлено, що діяльність закладів освіти щодо забезпечення принципу наступності в інклюзивному освітньому має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно, що забезпечить успішний та психологічно виважений для дитини перехід із одного рівня на наступний.

Авторкою використано результати власного дослідження, яке проводилося серед закладів загальної середньої освіти, де запроваджено інклюзивне освітнє середовище впродовж 2021–2022 рр. у м. Суми та Сумського регіону.

Ключові слова: наступність, інклюзивне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти, початкова освіта, учні з особливими освітніми потребами, педагоги, психічний розвиток, кризові явища, адаптація.

Поняття принципу наступності в системі освіти не нове. Воно розглядається як багатогранне педагогічне явище і визначається як необхідний зв'язок між явищами; між попереднім і новим у процесі розвитку; між різними ступенями або етапами розвитку, мета якого полягає у збереженні тих чи інших структур цілого або окремих ланцюгів організації під час переходу від одного етапу до іншого. Наступність створена попередніми ланцюгами, ступенями розвитку, які визначають сьогодні й орієнтують на завтра. Цей перехід вимагає

швидких рішень щодо наявних суперечностей у процесі структурованості, ускладнення порядку, й організації системи відношень.

Питання наступності є актуальним, оскільки принцип наступності завжди закономірним та необхідним явищем, що створює м'який поступовий розвиток, логічні зв'язки між його щаблями та їхню динамічність та систематичність. Наступність є однією із основних віх існування будь-якої системи виховання й навчання, особливо в інклюзивному освітньому середовищі. Порушення принципу наступності в інклюзивному просторі призводить до зниження його ефективності. Пізнавальна особливість наступності заключається у виникненні закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості з особливими освітніми потребами, у створенні особливих психологічних та педагогічних умов, які забезпечать своєчасну корекційну роботу та успішну оптимізацію пізнавальної діяльності, а значить і створення ситуації успіху.

Про необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання наголошували ще Я.-А. Коменський, Н. Лубенець Й. Г. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський, на початку ХХ ст. стверджував, що «починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту. Є. Тихеева також вважала, що «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок» [3, с. 8]. У сучасній педагогіці питання наступності між різними освітніми закладами вивчали Т. Комарова, В. Ликова, М. Львов, І. Моїсєєв, О. Проскура та інші, які акцентували увагу на необхідності врахування цього принципу з дошкільної ланки.

На сучасному етапі науковці і практики (Ю. Бондаренко, А. Богуш, О. Кирилович, Н. Міськова, О. Савченко, О. Хом'як) торкалися питання неузгодженості у методах керівництва, змісті і формах організації освітнього процесу дошкільних закладів і шкіл. Важливість проблеми реалізації наступності і недостатнє її вивчення в теорії спеціальної освіти потребує проведення подальших досліджень і розв'язання на практиці.

Мета роботи – здійснити аналіз реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз практики створення інклюзивного освітнього середовища та реалізації принципу наступності у закладах загальної середньої освіти Сумського регіону виявив низку проблем: різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи (36,7%), низький рівень знань учителів про психологічні та фізіологічні особливості учнів у початкових і середніх класах (35,8%); недостатня наступність у шкільних підручниках (15%); відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів (12,5%). Дослідили, що існують такі проблеми наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою: неправильна організація адаптаційного періоду (34,5%), низький рівень знань педагогів щодо психофізіологічних особливості дітей з ООП (37,3%), відсутність співпраці вихователів з вчителями початкової ланки (19,6%), педагогів із батьками дітей з ООП (8,6%). В інструктивно-методичних рекомендаціях щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти (Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249) зазначається, що одну з ключових позицій у забезпеченні наступності і перспективності в освітньому процесі посідає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти. Він полягає у поступовості й послідовності реалізації чинних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку та освітньої програми для 1 класу початкової школи. Обов'язкове врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до першого класу школи, сприятиме органічному, природному збагаченню особистісного розвитку, започаткованому в дошкільному періоді життя, та створить умови для успішного подальшого зростання і переходу дитини з першого рівня освіти до наступного.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення та інше [1, с. 286].

Проблема наступності між дошкільною, початковою та середньою ланками – одна зі складних проблем загальної освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти, що спрямована на всебічний розвиток дитини, формування моральних норм, набуття нею соціального досвіду. Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» вона є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти. Для успішного навчання у школі і для всього подальшого життя людини особистісний розвиток у дошкільному віці має велике значення.

Організація освітнього процесу на принципах наступності та перспективності забезпечить всебічний гармонійний розвиток самодостатньої, ініціативної, компетентної особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти впродовж життя. Реалізація зазначених принципів у закладах дошкільної освіти і початкової школі полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості мети, змісту, методів, форм організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (рис. 1).

Обов'язкове врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до першого класу школи, сприятиме органічному, природному збагаченню особистісного розвитку, започаткованому в дошкільному періоді життя, та створить умови для успішного подальшого зростання і переходу дитини з першого рівня освіти до наступного.

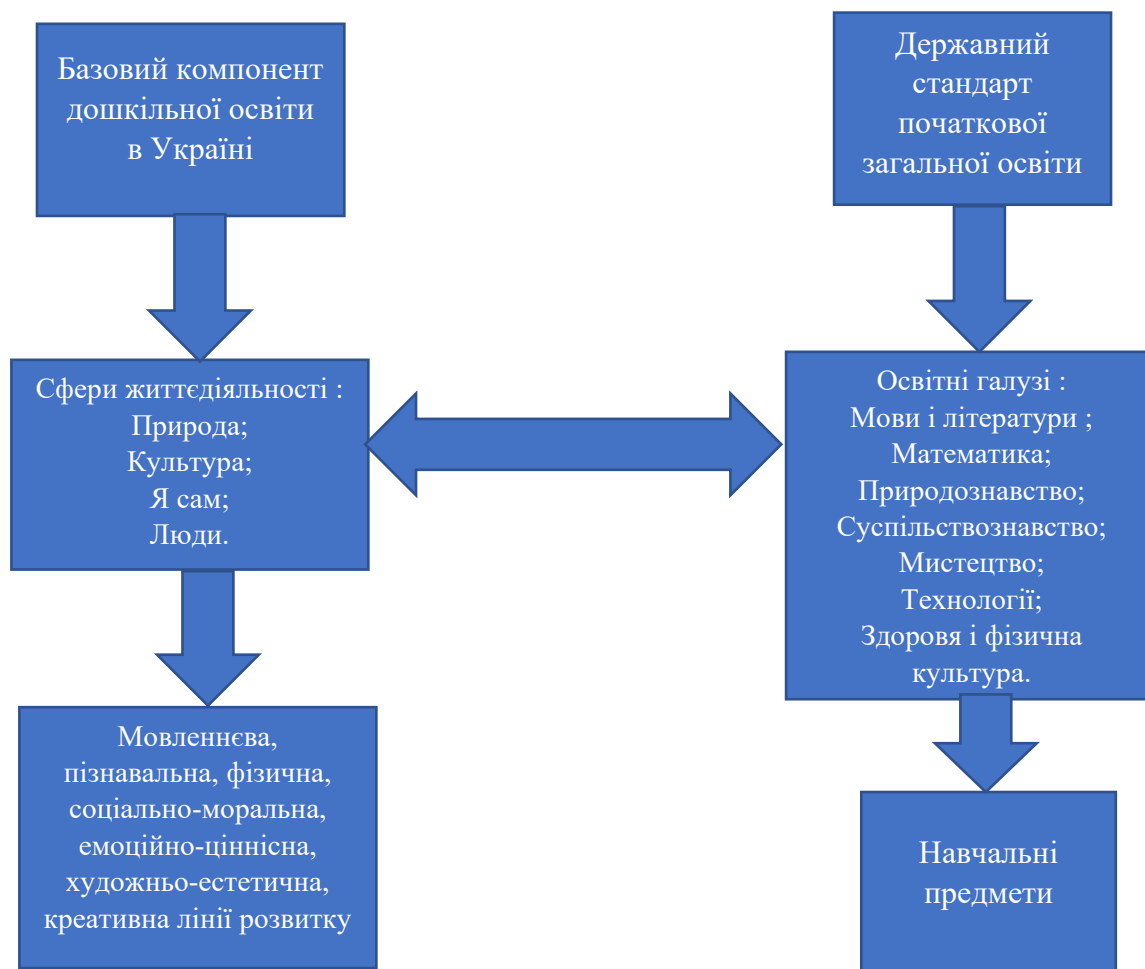


Рис. 1. Наступність у змісті дошкільної і початкової освіти

Адміністрація навчального закладу має організувати роботу із забезпечення наступності між освітніми установами без порушення зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання та виховання, приділяючи належну увагу вимогам суспільства до якості освіти дітей відповідного віку.

Для забезпечення наступності між закладами необхідно обговорити, скласти і затвердити річний план спільної роботи між дошкільним закладом та ЗЗСО, в який врахована організаційно-педагогічна робота з підготовки дітей до навчання в школі, консультування батьків та педагогів задля забезпечення перспективності і наступності освітнього процесу, соціалізації дітей старшого дошкільного віку до умов навчання в початковій школі, їх всебічного гармонійного розвитку.

Головним елементом наступності у педагогіці виступає дидактичний принцип, який забезпечує безперервність освіти.

Проблема наступності має такі наукові аспекти:

– психологічний (пов'язаний з вивченням природного логічного зв'язку в розвитку дітей, визначенням особливості переходу від однієї провідної діяльності до іншої, зазначенням закономірностей психологічного розвитку учнів на перехідному етапі);

– педагогічний (спрямований на: збагачення визначення та поняття «наступність» новим істотним змістом; дослідження специфічності феномена наступності у різних педагогічних категоріях; визначення напрямів розвитку);

– методичний (стосується визначення ланцюга логічних зв'язків у меті, завданнях, змісті, організаційних формах, методах, і засобах виховання та навчання)[1, с. 290].

Принцип наступності є одним із головних важелів для особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами як повноцінних членів сучасного суспільства.

Головними учасниками такої співпраці є діти з особливими освітніми потребами, саме для них вихователі, вчителі, вчителі-дефектологи, психологи, логопеди та батьки забезпечують повноцінний розвиток – фізичний, психічний і інтелектуальний.

Основними завданнями співпраці у напрямку наступності для дітей з особливими освітніми потребами є:

- виявлення потенціалу дітей з ООП та його подальший всебічний розвиток;

- надання своєчасної кваліфікованої допомоги сім'ї при підготовці до навчання в школі;
- створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують сприятливий перебіг процесу адаптації першокласників до соціуму, шкільного навчання та природнього переходу з закладу дошкільної освіти в школу;

- поглиблення інтересу до шкільного життя та взаємодії з однокласниками;
- покращення рівня підготовки до навчання 5-6 річних дітей [2, с. 47].

У своїй роботі вчителі початкових класів та команда супроводу мають використати наступний алгоритм :

- знайомство вчителів із майбутніми учнями з ООП, висновком та рекомендаціями із інклюзивно-ресурсним центром, індивідуальною програмою розвитку;

- організація спільного методичного об'єднання вихователів дитячого садка та вчителів початкової школи за участю заступників директорів з навчально-виховної роботи, вчителя-дефектолога, соціального педагога, практичного психолога, учителя логопеда та інших спеціалістів;

- проведення загальних батьківських зборів та консультування батьків щодо готовності дітей до навчання в школі;

- спільні виховні заходи, відвідування занять та уроків вихователями та учителями початкової школи;
- екскурсія по школі вихованцями з ООП дитячого закладу;
- підготовка рекомендацій для батьків;
- діагностування майбутніх першокласників.

Співпраця ведеться за такими напрямками:

- організаційно-педагогічна робота;
- організаційно-методична робота;
- робота психологічної та корекційної служб;
- створення інклюзивного освітнього середовища [3, с. 23].

Погоджуємося із думкою О. Кирилович, Н. Міської, О. Хом'як що діяльність закладу дошкільної освіти та Нової Української Школи для забезпечення наступності з корекційно-розвиткової роботи передбачає такі напрями:

1) Науково-теоретичний – наукове обґрунтування, розроблення та реалізація концепції інклюзивної освіти, спрямованої на розвиток дитини.

2) Освітній – здійснення ступеневої освіти, забезпечення наступності програм і навчальних планів закладу дошкільної освіти і школи, узгодження їх та оптимізація.

3) Дослідницько-практичний – апробація авторських розробок, нових форм і методів роботи з дітьми з особливими потребами в закладі дошкільної освіти та школі.

4) Організаційно-управлінський – організація і планування навчально-корекційної роботи закладу дошкільної освіти та Нової Української Школи, координація діяльності всіх корекційних служб [4, с. 75].

Вважаємо, що забезпечення принципів наступності для дітей з особливими освітніми потребами створює успішну підготовку дітей до школи, реалізацію динамічної та перспективної системи виховання і навчання, яка забезпечує формування особистості, природного входження дітей в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності навчання, поступове розкриття потенціалу дитини з ООП, зменшення психологічних труднощів та навантаження при переході до нових умов навчання (рис. 2).



Рис. 2. Значення наступності в інклюзивному освітньому середовищі

О. Кирилович, Н. Міська, О. Хом'як вважають, що необхідні й нові підходи до надання методичної допомоги педагогам закладу дошкільної освіти та Нової Української Школи, які працюють в інклюзивному середовищі. Серед шляхів підвищення рівня професійної, психологічної компетентностей і формування інклюзивної свідомості педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти та Нової Української Школи, можна виділити такі:

1) Організацію заходів, спрямованих на формування колективу однодумців, що дозволить вивчити досвід більш досвідчених колег, отримати відповіді на конкретні запитання, уникнути можливих помилок і труднощів у своїй практичній діяльності.

2) Організацію умов для проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації.

3) Проведення системи майстер-класів, тренінгів, семінарів, «круглих столів», психологічних практикумів для всіх учасників освітнього процесу.

4) Тісну взаємодію закладів дошкільної, загальної середньої освіти з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних навчальних закладів та організацій, що належать до сфери охорони здоров'я та соціального захисту населення.

5) Створення творчих груп і мультидисциплінарних команд.

6) Проведення відкритих заходів педагогами інклюзивних класів / груп, що дозволить демонструвати професійний ріст, намітити подальші цілі власної та командної діяльності цих навчальних закладів [4, с. 76].

На основі вище визначеного, нами було узагальнено матеріал щодо наступності у створенні інклюзивного освітнього середовища між дошкільним навчальним закладом і закладом загальної середньої освіти і представлено їх у вигляді моделі (рис. 3).



Рис. 3. Модель наступності у створенні інклюзивного освітнього середовища між дошкільним навчальним закладом і закладом загальної середньої освіти.

Важливим етапом у житті дітей є перехід до старшої школи, до п'ятого класу.

Саме тут змінюється ситуація навчання, збільшується і розширюється обсяг навчального матеріалу, на зміну класному керівнику приходять вчителі-предметники. Це, безумовно, складний і відповідальний період, так як ефективність адаптації до нових умов навчальної діяльності у великому обсязі залежить від рівня мотивації, відношення до себе та школи, рівня соціальної компетентності.

Ці умови диктують інші вимоги для розвитку пам'яті, мислення, уваги, ступеня сформованості навчальних знань, а також до особистісного розвитку. Дослідження вказують на те, що саме високий рівень розвитку пізнавальних процесів є пусковою системою успішного навчання, яке формує у дитини впевненість та позитивну самооцінку. Тому особливого значення набуває цілеспрямована й системна діяльність із розвитку в учнів пізнавальних процесів, діяльність на пізнання самого себе, згуртованість колективу, на формування навичок взаємодії в колективі, на більш сконцентровану роботу на уроці.

Висновки. Важливо допомагати дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися до колективу, визначаючи і заохочуючи будь-які її досягнення; надавати посильні для неї завдання; допомагати і підтримувати, якщо виникли труднощі; вчитися долати невдачі, вірити у свої можливості; формувати позитивне ставлення до оточуючих; відчувати себе повноправними членами суспільства. Отже, кропітка робота з питань принципу наступності, що поєднує як традиційні, так і новітні форми, сприяє організації інклюзивного освітнього середовища, забезпечує цілісний вплив на розвиток особистості дитини, підвищує ефективність освітнього процесу. Важливою умовою забезпечення наступності є налаштованість педагогічного процесу дошкільного навчального закладу і Нової Української Школи на гармонійний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. В процесі навчання на заняттях у дошкільних закладах формуються елементи навчальної діяльності, які в подальшому забезпечують успіх у засвоєнні знань в освітньому закладі та створенні ситуації успіху. А вже саме шкільне навчання має забезпечити розширення кругозору, поглиблення й удосконалення отриманих у дитячому садку навичок, умінь та знань.

Використана література:

1. Бондаренко Ю., Воротинцева О. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7(101). С. 286-297.
2. Коваль Л. В. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26–27 березня 2018 р., м. Тербовля): у 2 ч. Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 46–49.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта від основ до практики : Монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.
4. Міськова Н. М., Хом'як О. А., Кирилович О. Ф., Забезпечення наступності в роботі педагогів у інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти та Нової Української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: Класичний приватний університет. № 73 (1). 2020. с. 73-77.

References:

1. Bondarenko Yu., Vorotyntseva O. (2020). Merezheva forma zdobuttia osvity yak model realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii dlia dytyny z porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Network form of education as a model of realization of individual educational trajectory for a child with intellectual disabilities]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy : Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. P. 286-297. [in Ukrainian]
2. Koval L. V. (2018). Orhanizatsiia inkluzyvnoho seredovshcha u zakladi osvity. [Organization of an inclusive environment in an educational institution]. *Inclusive education in the New Ukrainian school: materials International. scientific-practical conf. (March 26–27, 2018, Terebovlia): an 2 part*, Kyiv: Interservice. P. 46–49. [in Ukrainian]
3. Kolupaieva A. A. (2016) *Inkluzyvna osvita vid osnov do praktyky* [Inclusive education from basics to practice: monograph]. Kyiv. Atopol. 152 p. [in Ukrainian]
4. Miskova N. M., Khomiak O. A., Kyrylovych O. F. Zabezpechennia nastupnosti v roboti pedahohiv u inkluzyvnomu seredovshchi zakladu doshkilnoi osvity ta Novoi Ukrainskoi shkoly. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. [Ensuring continuity in the work of teachers in the inclusive environment of preschool education and the New Ukrainian School]. Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet. № 73, (1.) 2020. S. 73-77. [in Ukrainian]

Pozniak O. S. Organizational and methodological aspects of ensuring the principle of continuity in an inclusive educational environment

The article analyzes the implementation of the principle of continuity between preschool and primary, between primary and basic levels in an inclusive educational environment. A number of problems of implementation of the principle of continuity at the present stage on the example of Sumy region, such as lack of cooperation of educators with primary school teachers, low level of knowledge of teachers on psychophysiological characteristics of children with SEN, different approaches to primary and secondary school teachers, insufficient continuity in school textbooks, different approaches to the training of primary and secondary school teachers, lack of cooperation between primary and secondary school teachers, lack of communication and thematic meetings between primary and secondary school students.

It is pointed out that, due to the intensive implementation in practice of the main approaches and principles, inclusion poses many new challenges and complex issues to the environment of the preschool institution and the New Ukrainian School. The principle of continuity creates the conditions for the holistic development of the individual. Creating continuity between preschool and school education in modern conditions is very important for children who need additional educational support.

The ways of realization of the principle of continuity between the institution of preschool education and the institution of general secondary education are revealed.

It is established that the activities of educational institutions to ensure the principle of continuity in inclusive education should be carried out by pedagogical teams jointly and systematically, which will ensure a successful and psychologically balanced transition for a child from one level to the next.

Key words: continuity, inclusive educational environment, preschool education institution, primary education, students with special educational needs, teachers, mental development, crisis phenomena, adaptation.

УДК 37.026.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.31>

Покрова С. В.

ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті подано визначення контрольно-оцінювальної самостійності молодших школярів й визначено критерії її сформованості – ініціативність, готовність учня виконувати дії самоконтролю й самооцінювання без зовнішнього спонукання; оперативність, знання різних видів контролю й оцінювання, уміння й навички їх використання; усвідомлення, самостійний вибір способів самоконтролю, самооцінки, діяльності.

Автором описано етапи оцінювальної діяльності вчителя початкових класів та деякі форми, методи й прийоми формування оцінювальної самостійності здобувачів освіти. Виявлено, що оцінювальна самостійність містить дві складові: власні, чітко усвідомлені критерії якості навчальної діяльності та володіння способами оцінювання. Проаналізовано поетапний процес формування оцінювальної самостійності молодших школярів, який відрізняється переходом від репродуктивного способу навчання до продуктивного та продуктивно-творчого. Зазначено, що формування оцінювальної самостійності є процесом формування в молодших школярів аналітичних і оцінювальних умінь і здійснюється в умовах спільної оцінювальної діяльності вчителя та учнів. Визначено основні педагогічні умови формування оцінювальної самостійності здобувачів освіти: це критеріальна безбальна оцінювальна система як основа; діяльнісний підхід до організації освітнього процесу. Контроль і оцінювання результатів навчання в початкових класах автор пропонує розглядати лише в контексті пізнавальної діяльності учнів як особливі дії, спрямовані на управління нею; як складові навчальної діяльності; пошуково-дослідницький тип предметного змісту, орієнтований на розв'язання системи навчальних (проблемних) завдань, пошук і конструювання різних способів пізнавальної діяльності; спрямованість педагогічної діяльності не на методи навчання, а методи учіння школярів, що формує бажання й основи вміння вчитися.

Ключові слова: результати навчання, молодші школярі, контроль, оцінювання, самоконтроль, самооцінювання.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти метою сучасної початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [4]. За умови інтеграції України до європейського та світового освітніх просторів, зміцнення інтелектуального потенціалу нації стає важливим забезпечення належного рівня розвитку особистості. Відтак, безсумнівно, актуальним питанням сьогодення є вдосконалення контрольно-оцінювальної діяльності в освітньому процесі.

В аспекті проблеми, що досліджується, багато напрацювань у галузі педагогіки й методики загальної і початкової освіти. Зокрема результати пізнавальної діяльності учнів характеризують в своїх працях С. Гончаренко, І. Лернер, О. Савченко, І. Якиманська та ін.; розкривають зміст, функції та завдання оцінювання Ш. Амонашвілі, К. Делікатний, В. Онишук, В. Полонський та ін.; принципи оцінювання та вимоги до його здійснення визначають Ю. Бабанський, Д. Вільям, Дж. Брунер, В. Джеймс, М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Перовський та ін.; критерії та норми оцінювання результатів навчання учнів на загальнопедагогічному рівні обґрунтовано в дослідженнях Н. Буринська, О. Ляшенко та ін.; систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів розробили Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Коваль, В. Мартиненко, К. Пономарьова, О. Прищепка та ін.; досліджували форми і види педагогічних оцінок і оцінних шкал Б. Ананьєв, Л. Одерій, С. Руновський, С. Сухорський та ін.; особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до оцінювання результатів навчання молодших школярів визначали Т. Бережинська, В. Глазова, С. Марчук, О. Перець та ін.; сутність контрольно-оцінювальної діяльності вчителя досліджували Л. Божович, В. Давидова, Г. Ксьонзова, О. Онопрієнко та ін.

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що проблема формування контрольно-оцінювальної самостійності молодших школярів ще не була предметом окремого дослідження. Поза увагою вчених залишилося питання формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів освіти як основи їх навчальної самостійності (основи вміння вчитися).

Відтак *мета* нашої роботи: дослідити можливості формування контрольно-оцінювальної самостійності молодших школярів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Контрольно-оцінювальну самостійність вбачаємо в готовності школяра аналізувати й оцінювати результати навчальної діяльності з використанням усвідомлених критеріїв та формуванні суб'єктивної позиції в освітньому процесі. Оцінювальна самостійність – самостійне визначення якості власної діяльності, її оцінювання без стороннього впливу чи допомоги на основі власних знання і вмінь. Її сформованість визначаються наступними показниками: ініціативність, готовність учня виконувати дії самоконтролю й самооцінювання без зовнішнього спонукання; оперативність, знання різних видів контролю й оцінювання, уміння й навички їх використання; усвідомлення, самостійний вибір способів самоконтролю, самооцінки, діяльності [3].

Контрольно-оцінювальна самостійність містить дві складові: власні, чітко усвідомлені критерії якості навчальної діяльності (процесу і результату) та володіння способами оцінювання. Її формування здійснюється цілеспрямовано й поетапно: виклик (активізація й мотивація); осмислення нової інформації; рефлексія. Ці важливі етапи уроку занурюють молодшого школяра в ситуацію критичного мислення, що надає йому змогу формувати власні погляди й здійснювати самооцінювання власної діяльності. Процес формування контрольно-оцінювальної самостійності відрізняється переходом від репродуктивного способу навчання до продуктивного та продуктивно-творчого. Варто зауважити, що важливими є саме критерії оцінювання процесу й результатів діяльності. Для цього процесу характерним є поступове передавання контрольно-оцінювальних механізмів від педагога до здобувача освіти. Формування контрольно-оцінювальної самостійності є процесом формування в молодших школярів аналітичних і оцінювальних умінь і здійснюється в умовах спільної оцінювальної діяльності вчителя та учнів. Орієнтування освітнього процесу на формування оцінювальної самостійності призведе до зміни професійної позиції педагога та зміни уявлень батьків про сутність шкільної оцінки. Оцінювальна самостійність сприяє подальшій самоосвіті й саморозвитку учнів, відтак її формування й розвиток є ключовою умовою вирішення надважливих завдань модернізації освіти.

Опишемо поетапний процес формування контрольно-оцінювальної самостійності молодших школярів в освітньому процесі. На початковому етапі варто створити умови для довірливих, відкритих стосунків між вчителем та учнями, інакше вся наступна діяльність матиме імітаційний характер. Наступним етапом має бути залучення в оцінювальну діяльність школярів за алгоритмом: осмислення цілей оцінювання (для чого оцінювати?); знайомство з предметом і критеріями оцінювання (що оцінювати?); знайомство з видами оцінювання (як оцінювати?); формування в учнів навички самооцінювання, взаємооцінювання. За допомогою евристичної бесіди за технологічною картою вони з'ясовують, що оцінювання необхідне для того, щоб: – виявляти рівень знань, умінь, розвитку людини (учня); – знати, як діяти далі (як планувати наступну навчальну діяльність). Потім варто здійснити анкетування з метою виявлення термінологічних уявлень учнів з оцінювання.

Слід зауважити, що критерії оцінювання виконують функцію зворотного зв'язку, коли здобувач освіти одержує інформацію про свої успіхи й недоліки, й оцінювальне судження стає очевидним і зрозумілим. Відтак навіть найменш втішні результати роботи сприймаються учнем як рекомендації для вдосконалення власних результатів. Виходячи з структури навчальної діяльності, використовується наступна логіка формування первинної навички оцінювальної самостійності учнів: визначення рівня сформованості вміння самооцінювання; аналіз вимог до результатів навчальної діяльності; встановлення вимог до навчального завдання й критеріїв виконання роботи; встановлення контролю освітнього процесу й результатів діяльності учня; використання засобів рефлексії [1].

Для досягнення навчальної самостійності здобувача освіти особливе значення має вміння контролювати свою діяльність, з'ясувати й усунувати причини труднощів, що виникають. На наш погляд, одним з найважливіших компонентів навчальної діяльності є дія самоконтролю, коли результати, що їх отримує молодший школяр, встановлюються й оцінюються ним самим. Виділимо наступні етапи становлення оцінювальної діяльності: *у межах початкової освіти*: I етап – перехід від дошкільної до шкільної освіти (1 клас); II етап – засвоєння форм і способів критеріальної оцінки в умовах формування класної спільноти (з 1 класу до кінця I семестру 4 класу); III етап – рефлексивний – перехід від початкової школи до базової (II семестр 4 класу – 5 клас); *упродовж навчального року*: I етап – спільного (учитель і учні) планування навчальних цілей (вересень); II етап – колективне розв'язання спрогнозованих завдань (жовтень – частина квітня); III етап – рефлексивний (друга частина квітня). Основна мета навчання в 1 класі стосовно формування оцінювальної самостійності – навчитися здобувачам освіти співвідносити свої дії із запропонованим зразком (і не обов'язково зразок має бути правильним: зразком може бути будь-яка дія, незалежно від її правильності). Дітям необхідно навчитися виявляти збіги, подібність, відмінності. Навчитися домовлятися про вибір зразка для зіставлення. Поступово переходити від дуже детального по елементного зіставлення до менш детального. Ключовим в діяльності молодших школярів є поетапний самоконтроль і взаємоконтроль. В оцінювальну діяльність в 1 класі закладається два види оцінки:

– *ретроспективна оцінка*: коли самооцінка учня передує вчительській оцінці. Невідповідність цих оцінок є предметом обговорення й обумовлює, з одного боку, роботу над критеріями оцінювання, з іншого, дає змогу дії самоконтролю здобувачів освіти оформити як особливе завдання. На цьому етапі навчання педагог готує різні інструменти оцінювання за означеними критеріями (шкали, оцінювальні аркуші тощо), здійснює різноманітні навчальні заняття, де відпрацьовує разом з молодшими школярами засоби контролю й оцінки. Всі діагностувальні роботи містять наступні етапи їх проведення: розроблення й обговорення критеріїв оцінювання; виконання роботи; оцінювання учнями своєї роботи за визначеними критеріями; перевірка учителем і його оцінка за тими ж критеріями робіт учнів, співвіднесення оцінки вчителя й оцінки учня, виявлення розбіжностей в оцінках. Варто зауважити, що в першому класі для самооцінювання слід обирати завдання з об'єктивним однозначним критерієм оцінювання й не обираються ті, в яких не можна уникнути суб'єктивності оцінки (наприклад, охайність виконаної роботи).

– *Рефлексивна оцінка*. Основою рефлексивної оцінки – усвідомленості про власні знання й незнання, про власні можливості й обмеження – є дві здатності: здатність бачити себе збоку, не вважати свою думку єдиною можливою; здатність аналізувати свої дії [2].

Молодші школярі повинні мати право на сумніви й незнання. Вчитель розробляє систему завдань, орієнтованих на формування навички в учня відокремлювати відоме від невідомого. Таким чином, в процесі першого року навчання поступово введено важливі принципи оцінювання – дитині надається право самій обирати ту частину роботи, яку вона б хотіла, щоб оцінили вчитель чи однокласники. Учень самостійно може визначити критерій для оцінювання. Такий підхід до оцінювання, на наш погляд, змушує здобувачів освіти до відповідальних оцінювальних дій. Фактично, в першу чергу, оцінюються індивідуальні досягнення. До завершення освітнього процесу в першому класі вчитель повинен бути впевненим, що за сприятливих умов 95% першокласників вміють: – порівняти процес і результат виконаного завдання з еталоном; – за визначеним критерієм оцінити свої дії й співвіднести свою оцінку з оцінкою вчителя; – дати можливість вчителю або однокласникам оцінити свої досягнення за наданим або розробленим ним самим критерієм; – відокремлювати відоме від невідомого в знаннях. Для отримання такого результату відповідну роботу варто здійснювати систематично, на кожному уроці. Це головний дидактичний принцип першого етапу початкової освіти. На наступних етапах у початковій школі ця робота буде продовжуватися й удосконалюватися, стане частиною іншої роботи.

На другому етапі (2 – 4 класи) відбувається удосконалення роботи учнів над покроковим контролем засвоєння способів діяльності. На цьому етапі такий вид контролю вже є для учнів не метою, а засобом вирішення інших завдань – визначення «слабких» місць, пошуку можливих причин виникнення помилок й шляхів їх виправлення. Контроль за засвоєнням учнями навчального матеріалу буде ефективним тоді, коли він пов'язаний з діагностуванням причин їхніх помилок та труднощів. Корегування навчальної діяльності здобувачів освіти буде результативним за умови, якщо воно базується на результатах діагностування, а не лише на факті помилки. Школярі працюють над завданнями різних типів, спрямованих на рефлексію спільних способів дій. З таких завдань в другому класі починається робота з формування іншого виду контролю – рефлексивного, спрямованого на аналіз основи способу дії. Розгортається система корекційних навчальних занять та система індивідуальної самостійної роботи школярів (здійнюються спеціальні місця – «стіл помічників» і «стіл завдань»). Оцінювання результатів навчання на цьому етапі повністю диференційоване. Другокласники вчать бачити свою роботу як суму багатьох умінь, кожне з яких має свій критерій оцінювання. Предметом спільних зусиль дитини й дорослого стає спосіб формалізованої оцінки. Наприклад, з п'яти завдань діагностувальної роботи визначається найлегше і йому присвоєно «ціну» – 1 бал. Про «ціну» інших завдань та окремих дій з їхнього розв'язання клас домовляється під керівництвом учителя. Вираховується максимально можлива оцінка всієї роботи, а кожен другокласник самостійно має її оцінити. На цьому етапі починається робота над прогностичною оцінкою. Молодші школярі ставлять собі запитання: «Чи впраююся я із завданням?», «Що необхідно зробити, повторити, пригадати, щоб впоратися з цим завданням?». Далі обирають завдання продуктивного рівня для самостійної роботи (із пакету завдань зазначеного рівня складності необхідно обрати якийсь для розв'язання) тощо.

На завершення другого етапу формування оцінювальної самостійності учнів початкових класів вони можуть: – визначити можливі «помилкобезпечні» місця, наприклад у тексті; – з'ясувати можливі причини помилок й спрогнозувати план індивідуальної роботи над помилками; окреслити межі застосування певного способу дії, виокремити з групи завдань таке, що не відповідає цьому способу розв'язання; – класифікувати завдання за складністю, обирати об'єм і рівень складності завдань для індивідуальної самостійної роботи; – формалізувати оцінку своїх дій з допомогою, наприклад, балів, які містять суму різних умінь (за сукупністю критеріїв).

На заключному третьому етапі (II семестр 4 класу – 5 клас) здобувачі освіти разом з педагогом виходять (на відповідному рівні завдань) на повний цикл контролю й оцінки. З цією метою діти починають роботу зі створення «карти знань» й використання її для відстеження траєкторії руху класу в освітньому процесі з фіксуванням на ній індивідуальних досягнень і утруднень упродовж навчального року. Найважливішим в процесі учіння стає рефлексивний контроль і рефлексивно-прогностичне оцінювання в нових, нетипових ситуаціях. Повний цикл контрольної-оцінювальної діяльності здобувачів освіти за підсумками етапу початкової освіти повинен містити в собі: 1) визначення того, що буде перевірятися й оцінюватися (робота з критеріями); 2) розроблення діагностувальних завдань (серед яких будуть з «пастками») під складені критерії; 3) визначення складності завдань та надання їм балів складності; 4) створення або пошук зразка для перевірки завдання (роботи); співставлення отриманих даних зі зразком; 5) характеристика помилок і висунення гіпотез про причини їх виникнення; розроблення або пошук корегувальних завдань і нової «індивідуальної» діагностувальної роботи з подальшим її виконанням; 6) повідомлення вчителю та однокласникам про готовність надати свої досягнення (результати навчання) для оцінювання.

Отже, основними педагогічними умовами формування оцінювальної самостійності здобувачів освіти є: критеріальна безбальна оцінювальна система як основа формування оцінювальної самостійності молодших школярів; діяльнісний підхід до організації освітнього процесу. Контроль і оцінювання результатів навчання в початкових класах необхідно розглядати лише в контексті пізнавальної діяльності учнів як особливі дії, спрямовані на управління нею; як складові навчальної діяльності (вони є значущими, визначають педагогічну технологію організації освітнього процесу й супроводжують до отримання результатів підсумкового оцінювання); пошуково-дослідницький тип предметного змісту, орієнтований на розв'язання системи

навчальних (проблемних) завдань, пошук і конструювання різних способів навчально-пізнавальної діяльності; спрямованість педагогічної діяльності не на методи навчання, а методи учіння школярів, що формує бажання й основи вміння вчитися. Класно-урочна система не повинна бути єдиною й основною формою організації освітнього процесу. Розклад навчальних занять повинен бути мобільним і динамічним, орієнтований на конкретні запити окремих класів. Успішність оцінювання визначається його систематичністю. Важливо, щоб був оцінений кожен вид діяльності дитини, на кожному її етапі. Саме систематичність оцінювання забезпечує розуміння критеріїв і створює здобувачам освіти базу для самооцінювання. Систематичність також передбачає організацію оцінювання на всіх етапах уроку: постановка мети (як сприйняли цілі й на що звернути увагу), повторення (що добре засвоєно, над чим ще працювати і як); вивчення нового (що засвоєно, де складно і чому); закріплення (що виходить і де потрібна допомога); підбиття підсумків (що вдалося, а де є труднощі).

Процес формування оцінювальної самостійності здобувачів освіти буде ефективним за умови, що контролюючо-оцінювальні дії є складовою навчання, тобто вчитель не лише займається формуванням цих умінь, а й відстежує рівень їхньої сформованості.

Застосування методики формування контролюючо-оцінювальної самостійності молодших школярів дає змогу відчувати наступні зміни в уявленнях про оцінювання результатів навчання та в діяльності суб'єктів освітнього процесу: *школярі* – беруть участь в розробленні критеріїв оцінювання навчальних завдань; поетапно оцінюють процес власної пізнавальної діяльності і результати виконання навчальних завдань; одержують правдиву інформацію про рівень опанування предметними й ключовими компетентностями й динаміку свого індивідуального поступу; визначають перспективи побудови своєї навчальної діяльності відповідно до проблем, виявлених з допомогою критеріального оцінювання; вибудовують індивідуальну траєкторію в освітньому процесі для досягнення більш високих результатів; *педагоги* – вибудовують відносини з учнями тільки на основі співпраці; надають їм реальну можливість контролювати власну пізнавальну діяльність та оцінювати її результати; поряд з предметними компетентностями оцінюють наскрізні вміння здобувачів освіти; практикують індивідуалізовані методи, форми контролю й організації навчальної діяльності; оцінюють продуктивність власної професійної діяльності залежно від основних показників формування оцінювальної самостійності учнів; *батьки* – змінюють погляд на шкільне оцінювання (з формального балу на зміст і продуктивність пізнавальної діяльності молодшого школяра).

Використана література:

1. Лєгін В.Б. Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016.
2. Онопрієнко О. В. Контрольно-оцінювальна діяльність у новій українській школі: характеристика особистісних досягнень учнів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. № 3(1).
3. Покрова С.В. Розвиток оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2021. 323 с.
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

References:

1. Lehin, V.B. (2016) Formuvannya refleksyivnykh umin molodshykh shkoliariv u navchalnii diialnosti : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of reflective skills of junior schoolchildren in educational activities]. Ternopil. [in Ukrainian]
2. Onopriienko O. V. (2021) Kontrolno-otsiniuvalna diialnist u novii ukrainskii shkoli: kharakterystyka osobystyivnykh dosiahnen uchniv. [Control and evaluation activities in the new Ukrainian school: characteristics of students' personal achievements]. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Pokrova S. (2021) Rozvytok otsiniuvanoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Development of assessment competence of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. [About the statement of the State standard of primary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

Pokrova S. V. Formation of control-evaluation independence of primary school students

The article presents the definition of control and evaluation independence of primary school students and defines the criteria for its formation – initiative, readiness of the student to perform actions of self-control and self-evaluation without external motivation; efficiency, knowledge of different types of control and evaluation, skills and abilities to use them; awareness, independent choice of ways of self-control, self-esteem, activity.

The author describes the stages of assessment activities of primary school teachers and some forms, methods and techniques of forming the assessment independence of students. It was found that assessment independence contains two components: own, clearly understood criteria for the quality of educational activities and mastery of assessment methods. The step-by-step process of formation of evaluative independence of primary school students is analyzed, it differs in the transition from the reproductive way of learning to productive and productive-creative. It is noted that the formation of assessment independence is a process of formation of analytical and assessment skills of primary school students and is carried out in the conditions of joint assessment activities of teachers and students. The main pedagogical conditions for the formation of evaluative independence of students are determined: it is a criterion verbal evaluation system as a basis; activity approach to the organization

of the educational process. The author proposes to consider the control and evaluation of learning outcomes in primary school only in the context of students' cognitive activity as special actions aimed at managing it; as components of educational activities; research type of subject content, focused on solving a system of problematic educational tasks, search and construction of different ways of cognitive activity; orientation of pedagogical activity on methods of teaching of students that forms desire and bases of ability to learn.

Key words: learning outcomes, primary school students, control, assessment, self-control, self-assessment.

УДК 378.147:37.013.42

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.32>

Попова І. О., Попядухін В. С., Коваль О. Ю.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ

Впровадження компетентнісного підходу передбачає високу готовність випускника-енергетика ВНЗ до успішної діяльності в енергетичній сфері, тому що безперечною перевагою компетентнісного над іншими традиційними та інноваційними підходами є його результативно-цільова спрямованість освіти.

Українське суспільство перебуває під впливом швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціального відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення.

Українське суспільство і промисловість потребує не стільки великої чисельності фахівців-енергетиків, скільки фахівців з універсальністю знань. Тому головною метою модернізації освіти є посилення професійної підготовки фахівців, які були б здатні вирішувати виробничі, наукові завдання у тісному зв'язку із завданням збереження та збагачення людських цінностей.

Суспільство висуває потребу у компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідального мислення буде готовою і здатною не лише визначити виробничі проблеми, а і попередити їх виникнення та бути здатною знайти раціональні шляхи вирішення.

Серед завдань, які потребують сьогодні першочергового розв'язання, виходить на перший план ефективна підготовка та підвищення кваліфікації інженерних кадрів енергетичного профілю.

У статті розглянуті сутність, функції та особливості реалізації компетентнісного підходу при підготовці здобувачів-енергетиків на прикладі вивчення дисципліни «Теоретичні основи електротехніки», здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з метою дослідження особливостей реалізації цього підходу в практиці вищої освіти.

Ключові слова: освіта, навчання, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, базові і фахові компетентності, випускник ВНЗ.

Одним з оптимальних шляхів задоволення потреб щодо всебічно підготовлених фахівців – енергетиків як випускників вищого навчального закладу, так і замовників є застосування компетентнісного підходу до їх підготовки з дисциплін у вищій школі [1]. Слід відмітити, що погляди і думки педагогів-науковців щодо впровадження в освіту понять «компетентність», «компетенція» і компетентнісний підхід не співпадають, оскільки термін «компетентність» відсутній у Радянській енциклопедії 1960 р. Вважається, що вони позичені із закордонної педагогіки: «...поняття з'явилися у вітчизняному педагогічному лексиконі не в результаті саморозвитку, а були запозичені з зарубіжної педагогічної літератури» [2, 3].

У педагогіці активно обговорюється проблема вдосконалення освітнього процесу шляхом використання компетентнісного підходу.

Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях А.Л. Андрєєва, А.В. Хуторського І.О. О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Дж. Равена, та інших вітчизняних і закордонних педагогів-науковців.

У роботах І.О. Зимньої [4] змістовий аспект поняття компетентності включає складові: мотиваційну (готовність до появи компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання). І.О. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, виділяє три групи компетентностей:

- особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;
- діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах.

А.Л. Андрєєв вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції [5].

У роботі А.В. Хуторського [6] змістовий аспект поняття компетентності включає складові: мотиваційну (готовність до появи компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання). До ключових компетентностей вважає, що належить уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, а до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, між предметна, естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична компетентності [6].

О.В. Овчарук і О.С. Пометун, характеризуючи компетентність, підкреслюють її «інтегративну природу, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [7].

Дж. Равен означував компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [6]. У Дж. Равена [7] досить повно розкрито особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті: по-перше, щодо можливостей викладачів керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей студентів; по-друге, стосовно студентів: виявляти свої здібності, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку та здобувати визнання власних досягнень; по-третє, щодо забезпечення спроможностей викладачів визнання своїх досягнень у вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності; по-четверте, щодо організації педагогічної діагностики з метою вдосконалення освітніх програм та освітньої політики загалом; по-п'яте, для здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш ефективних процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в доборі кадрів, яка сприяє залученню гідних кандидатів на впливові посади в суспільстві й відхиленню непридатних. Дж. Равен в структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивну, афективну, вольову, навички та досвід.

Показниками професійної компетентності фахівця за [5] є:

– професійна позиція фахівця – система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні досягнення фахівця, які визначають його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль в службовій діяльності і повсякденному житті;

– індивідуально-психологічні особливості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність фахівця, неповторний стиль його діяльності, поведінки і втілюються у конкретних якостях професійної діяльності;

– акмеологічні інваріанти фахівця (основні властивості, якості та вміння професіонала, у ряді випадків і попередні умови, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності незалежно від її змісту і специфіки) – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просування до власних вершин досконалості у професійній сфері.

Приймаючи до уваги вище наведене, можна стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті – інноваційний напрям, який дає змогу по новому усвідомити і зрозуміти значущість навчальних базових і спеціальних дисциплін.

Ми маємо проаналізувати досвід підготовки фахівця-енергетика на прикладі теоретичних основ електротехніки і проблеми, у формування професійної компетентності здобувачів-енергетиків в процесі вивчення теоретичних основ електротехніки.

Впровадження компетентнісного підходу передбачає високу готовність випускника-енергетика ВНЗ до успішної діяльності в енергетичній сфері, тому що безперечною перевагою компетентнісного над іншими традиційними та інноваційними підходами є його результативно-цільова спрямованість освіти.

Професійна компетентність фахівця, в свою чергу, має наступну структуру: загальнолюдська компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна); загальнонаукова компетентність (методологічна, теоретична, методична, дослідницька); загально професійна компетентність (загально фахова, економічна, технічна, правова, психологічна, педагогічна); фахова компетентність (технологічна); функціональна компетентність (стратегічна, менеджерська, управління суб'єктами та об'єктами діяльності, виконавча); особистісна компетентність (мотиваційна, ауто психологічна, регуляторна, адаптивна, навчальна).

Компетентнісний підхід дає можливість для формування у здобувачів-енергетиків компетентності як результату перетворення уявлень про природу із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значиме, тому що кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей енергетика-виробника, перенесення акцентів з рівня знань студентів на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем на виробництві.

Нова парадигма освіти щодо підготовки фахівців енергетиків має забезпечувати переосмислення досвіду їх підготовки, врахувати такі принципово нові підходи до її обґрунтування:

- розуміння необхідності обґрунтування методології формування професійної компетентності у здобувача-енергетика у процесі його професійної підготовки у ВНЗ;
- пошук адекватних теоретичних засад щодо дослідження педагогікою, психологією, філософією освіти, соціологією, інформатикою та юриспруденцією педагогічних явищ, які стосуються формування професійних компетенцій у здобувача-енергетика в процесі його підготовки у ВНЗ;
- розуміння необхідності формування професійної компетентності здобувача-енергетика як під час навчальної, так і поза навчальної роботи;
- вивчення, систематизація і творче використання позитивного національного та світового досвіду підготовки здобувачів-енергетиків.
- зміна стереотипів щодо сприйняття особистості здобувача-енергетика та усвідомлення необхідності формування його творчої особистості й основних видів компетентностей;
- інноваційне уявлення про місце, роль, завдання і функції сучасного фахівця-енергетика в системі суспільних, виробничих і міжособистісних стосунків у системі енергетики країни;
- розуміння необхідності принципово-нової спрямованості педагогічних досліджень щодо підготовки здобувачів-енергетиків до професійної діяльності.

Дисципліна "Теоретичні основи електротехніки" спрямована на отримання здобувачами інформації щодо електромагнітних процесів в електричних і магнітних колах постійного і змінного струмів та в електрообладнанні, яке працює на постійному і змінному струмі та перехідних процесах, що відбуваються в них під час роботи [7].

Дисципліна зорієнтована на вивчення електромагнітних процесів у лінійних і нелінійних колах постійного струму, лінійних й нелінійних колах змінного струму та під час перехідних процесів в лінійних колах, необхідних для аналізу роботи електроенергетичного, електротехнічного та електромеханічного обладнання, відповідних комплексів і систем.

Метою вивчення дисципліни є навчити студентів методам розрахунку у нелінійних колах, відповідних перетворень енергії, в засвоєнні основних понять та законів, пов'язаних з практичним використанням електричних та магнітних явищ при перехідних процесах в лінійних електричних колах, оволодінні методами аналізу і основами розрахунку перехідних процесів в електричних колах постійного та змінного струмів та умінню використовувати їх для вирішення практичних проблем у професійній діяльності.

Завдання дисципліни полягає у засвоєнні сутності фізичних явищ та фізичних процесів, які відбуваються в нелінійних електричних і магнітних колах постійного і змінного струмів, основних законів нелінійних магнітних кіл, математичного запису законів електротехніки та одиниць вимірювання електричних і магнітних величин; методам аналізу електричних і магнітних кіл та перехідних процесів в лінійних і нелінійних колах.

Для успішного засвоєння дисципліни «Теоретичні основи електротехніки» необхідні знання, уміння й навички попередніх дисциплін: «Фізика» (розділ електрика та магнетизм), «Вища математика», «Електротехніка», «Електротехнічні матеріали».

Під час вивчення теоретичних основ електротехніки спеціальності 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» згідно освітньо-професійної програми ОС «Бакалавр» здобувач-енергетик набуває наступні загальні компетентності:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми.

Основною фаховою спеціальною компетентністю здобувача-енергетика є здатність вирішувати практичні задачі із залученням методів математики, фізики та електротехніки [7].

Результатами вивчення теоретичних основ електротехніки для здобувача-енергетика є:

- знати і розуміти теоретичні основи метрології та електричних вимірювань, принципи роботи пристроїв автоматичного керування, релейного захисту та автоматики, мати навички здійснення відповідних вимірювань і використання зазначених пристроїв для вирішення професійних завдань;
- здійснювати аналіз процесів в електроенергетичному, електротехнічному та електромеханічному обладнанні, відповідних комплексах і системах;
- обирати і застосовувати придатні методи для аналізу і синтезу електромеханічних та електроенергетичних систем із заданими показниками;
- уміти оцінювати енергоефективність та надійність роботи електроенергетичних, електротехнічних та електромеханічних систем;
- вміти самостійно вчитися, опановувати нові знання і вдосконалювати навички роботи з сучасним електрообладнанням, вимірювальною технікою та прикладним програмним забезпеченням;
- застосовувати придатні емпіричні і теоретичні методи для зменшення втрат електричної енергії при її виробництві, транспортуванні, розподіленні та використанні.

Здобуття загальних і фахових компетенцій здобувачами-енергетиками компетентності здійснюється за рахунок вивчення теоретичного матеріалу на лекційних заняттях.

Під час виконання лабораторних робіт здобувачі-енергетики опановують електротехнічні терміни, визначення та символи; суть фізичних явищ електротехніки; формулювання та математичні записи основних законів електротехніки; запам'ятовують одиниці вимірювання електричних та магнітних величин, співвідношення між ними; їхні умовні графічні позначення в електричних колах; суть фізичних процесів, які відбуваються в однофазних, трифазних електричних колах синусоїдного струму та кіл несинусоїдного струму в усталених режимах; методи аналізу трифазних електричних кіл синусоїдного струму та кіл несинусоїдного струму в усталених режимах; фізичні явища, які спостерігаються в електротехнічних пристроях.

Здобувачі-енергетики за час вивчення ТОЕ навчаються і вміють: складати принципи та розрахункові схеми електричних кіл синусоїдного струму та кіл несинусоїдного струму; розрахувати та аналізувати електричні кола синусоїдного струму та кола несинусоїдного струму в усталених режимах; вимірювати основні електричні та неелектричні величини; експериментально визначати параметри трифазних електричних кіл синусоїдного струму та кіл несинусоїдного струму; визначати похибки вимірювань та розрахунків; самостійно здійснювати пошук потрібної електротехнічної інформації.

На практичних заняттях закріплюють уміння користуватися методами аналізу електричних кіл постійного і синусоїдного струму, нелінійних кіл постійного і змінного струмів та перехідних процесів в лінійних та нелінійних електричних колах.

Дисципліни, для вивчення яких потрібні знання, уміння й навички, що здобуваються по завершенню вивчення дисципліни «Теоретичні основи електротехніки: «Електроніка та мікро схемотехніка», «Контрольно-вимірювальні прилади з основами метрології», «Електричні машини», «Теоретичні основи автоматики», «Основи електропостачання», «Основи електроприводу», «Електротехнології», «Електроосвітлення та опромінення», «Експлуатація та ремонт електротехнічного обладнання», «Основи проектування систем електрифікації», «Апарати керування і захисту», «Практична інженерна підготовка», «Основи релейного захисту і автоматизації електроенергетичних систем».

Для успішного здобуття загальних і фахових компетенцій здобувачами-енергетиками компетентності при вивченні теоретичних основ електротехніки розроблена політика навчальної дисципліни, основними пунктами якої є:

1. Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання. За пропуски занять без поважної причини здобувач вищої освіти буде не атестований з даної дисципліни. Усі пропущені заняття мають бути відпрацьовані під час консультацій або на Освітньому порталі університеті.

2. Через об'єктивні причини (наприклад, карантин, хвороба, участь у конференції, науковому проєкті, міжнародному стажуванні, тощо) навчання може відбуватися в on-line формі на Освітньому порталі ТДАТУ з використанням системи Moodle або за посередництва інших інформаційно-комунікаційних платформ (ZOOM) чи технологій за погодженням із викладачем курсу.

3. Списування під час виконання контрольних заходів, екзамену заборонені, зокрема із використанням мобільних гаджетів, комунікаційних засобів тощо.

4. Здобувач-енергетик повинен дотримуватися академічної етики: виявляти дисциплінованість, вихованість, доброзичливість, чесність, відповідальність, дбайливо ставитись до обладнання та книжкового фонду ТДАТУ, виконувати графік освітнього процесу.

Отже, у сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття "компетентнісний підхід", а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості.

Головним з принципів професійного розвитку здобувачів енергетиків визначено реалізацію компетентнісного підходу до розвитку їх фахової кваліфікації, що передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку фахівець-енергетик здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами країни, динамікою ринку праці, концепцію Болонського процесу.

Використана література:

1. Бендера І.М., Фірман Ю.П., Медведева М.В. Основні вимоги до методики планування самостійної роботи студентів. *Наука і методика*, 2007 р. Вип. № 10. С. 89-93.
2. Біла Т.А., Ляшенко Є.В., Марчук Г.П. Деякі аспекти інноваційного підходу до організації самостійної роботи з хімії. *Наука і методика*, 2007 р. Вип. № 10. С. 79-84.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. *Вища школа*, 2006 р. С. 376.
4. Попрядухін В.С., Попова І.О., Борохов І.В. Роль пізнавальної самостійної роботи студентів в освітньому процесі при вивченні теоретичних основ електротехніки. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», 22 січня 2019 р. Вип. 48. С. 161-162.
5. Попова І.О., Петров В.О., Попрядухін В.С. Щодо питання мотивації студентів освітнього ступеню «бакалавр» до успішної професійної підготовки. *Удосконалення навчально-виховного процесу в ВНЗ*. Збірник науково-методичних праць. ТДАТУ. Мелітополь: ТДАТУ, 2018. Вип. 21. С. 41-47.

6. Коваль О.Ю., Кулик К.О. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів в процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 71. Т.1. С. 105-108.
7. Попова І.О., Петров В.О., Поприадухін В.С. Особливості формування професійних якостей при підготовці фахівців-енергетиків. *Удосконалення навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти*: зб. наук.-метод. праць ТДАТУ. Мелітополь: ТДАТУ, 2019. Вип. 22. С. 118-123.

References:

1. Bendera I.M., Firman Yu.P., Medvedeva M.V. (2007) Osnovni vymohty do metodyky planuvannya samostiinoi roboty studentiv [Basic requirements for methods of planning independent work of students]. *Nauka i metodyka*. S.89-93. [in Ukrainian]
2. Bila T.A., Liashenko Ye.V., Marchuk H.P. (2007) Deiaki aspekty innovatsiinoho pidkhodu do orhanizatsii samostiinoi roboty z khimii [Some aspects of an innovative approach to the organization of independent work in chemistry]. *Nauka i metodyka*. S.79-84. [in Ukrainian]
3. Vitvytska S.S. (2006) Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of higher school pedagogy]: Pidruchnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu navchannia dlia studentiv mahistratury. *Vyshcha shkola*. 376 s. [in Ukrainian]
4. Popriadukhin V.S., Popova I.O., Borokhov I.V. (2019) Rol piznavalnoi samostiinoi roboty studentiv v osvithomu protsesi pry vyvchenni teoretychnykh osnov elektrotekhniki [The role of cognitive independent work of students in the educational process in the study of theoretical foundations of electrical engineering]. *Pereiaslav-Khmelnitskyi, DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi DPU imeni Hryhoriia Skovorody»*. S. 161-162. [in Ukrainian]
5. Popova I.O., Petrov V.O., Popriadukhin V.S. (2018) Shchodo pytannia motyvatsii studentiv osvithnoho stupeniu «bakalavr» do uspishnoi profesiinoi pidhotovky [On the issue of motivating undergraduate students to successful training]. *Udoskonalennia navchalno-vykhovnoho protsesu v VNZ*. Melitopol: TDAU. S.41-47. [in Ukrainian]
6. Koval O.Yu., Kulyk K.O. (2020) Pidvyshchennia efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Improving the efficiency of independent work of students in the process of learning a foreign language]. *Zaporizhzhia: KPU*. S. 105-108. [in Ukrainian]
7. Popova I.O., Petrov V.O., Popriadukhin V.S. (2019) Osoblyvosti formuvannia profesiinykh yakosteï pry pidhotovtsi fakhivtsiv-enerhetykiv [Features of formation of professional qualities at preparation of power engineering experts]. *Melitopol: TDAU*, S.118-123. [in Ukrainian]

Popova I. O., Popriadukhin V. S., Koval O. Yu. Competence-based approach in the training of power engineering specialists during the theoretical fundamentals of electrical engineering studying

Implementation of competency-based approach implies high readiness of power engineering graduates for successful activities in the field of power engineering. The competence-based approach is result-oriented and target-oriented and has an indisputable advantage over other traditional and innovative approaches.

Ukrainian society is under the influence of rapid changes in living conditions, the strengthening of competitive foundations and the establishment of research and innovation type of development, rethinking values and strategies for human existence. New challenges require adequate modernization of the educational system as a leading factor in social reproduction, successful human life and further improvement.

Ukrainian society and industry need power engineering specialists with the universality of knowledge. Therefore, the main goal of education modernization is to strengthen the professional training of specialists capable of solving industrial, scientific problems in close connection with the task of preserving and enriching human values.

Society needs a competent person who, on the basis of independent critical thinking and responsible thinking, will be ready and able not only to identify production problems, but also to prevent their occurrence and be able to find rational solutions.

Among the tasks that need to be solved as a matter of priority today is the effective training and professional development of power engineering specialists.

The article deals with the essence, functions and peculiarities of the competence-based approach in the training of applicants for power engineering by the example of studying the discipline "Theoretical foundations of electrical engineering", carried out a theoretical analysis of scientific sources to investigate the peculiarities of this approach in the practice of higher education.

Key words: education, training, competence-based approach, competence, basic and professional competences, university graduate.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Встановлено, що у процесі застосування індивідуальних і групових форм самостійної роботи у майбутніх викладачів професійної підготовки на заняттях спеціальних дисциплін, може виділятися два типи взаємин: мотивувальний, коли педагог не тільки змушує робити студентів те, що він говорить, але і пояснює сенс проблемного завдання, некатегорично, а частково йде на зустріч майбутнім викладачам та ініціативний, коли педагог указує, що необхідно робити, і допомагає, причому майбутні викладачі можуть проявляти і власну ініціативу.

З'ясовано, що сучасні майбутні викладачі виявляють значний інтерес до інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Відмова від директивного навчання й директивності передбачає надання майбутнім викладачам більшої самостійності, можливостей вільного вибору курсів, форм контролю. Урахування цих потреб призводить до оновлення форм і методів презентації знань та співпраці між педагогом та студентом.

Розкрито особливості вивчення педагогами можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які зумовлені, передусім, тим, що інформаційне середовище, або «мережевий простір», стрімко вдосконалюється, а отже, дає змогу формувати інформаційний потік відповідно до інтересів майбутніх викладачів у сфері інформації, забезпечувати доступ до інформаційних ресурсів, телестудій, баз даних або копій реальних нормативних документів. Сучасні засоби передавання інформації практично не мають обмежень за обсягом, швидкістю й видом транслявання інформації, а засоби навігації «мережевий простір» забезпечують можливість звернення майбутніх викладачів до будь-якого віддаленого джерела інформації з метою розв'язання поставленого завдання на заняттях зі спеціальних дисциплін.

Доведено, що основне призначення засобів інформаційно-комунікаційних технологій полягає в тому, щоб сприяти ефективному проведенню занять зі спеціальних дисциплін та раціональному використанню навчального часу й формуванню у майбутніх викладачів пізнавальних здібностей, посиленню мотивації до навчання, розвитку теоретичного, технічного мислення, формуванню вміння приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях.

Ключові слова: професійна підготовка, спеціальні дисципліни, самостійна робота, дистанційне навчання, пізнавальна діяльність.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства, його глобальна інформатизація і трансформація, зміна форм господарювання, упровадження сучасних інтенсивних методів виробництва потребують розроблення принципово нових і адекватних часу підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Сучасна освіта під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму, вже тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей. Необхідність докорінної зміни освітньої парадигми на етапі переходу, ще тільки починає усвідомлюватися освітою. В той же час реальні психологічні процеси у житті нинішніх поколінь, особливо молоді, яка стоїть на порозі самостійного професійного життя, свідчать про те, що освіта серйозно відстає від потреб життя. Спостерігається постійне наростання вимог до результатів освіти, виникає потреба в мобільних і висококваліфікованих фахівцях, які вміють самостійно розв'язувати освітні завдання в умовах невизначеності й динамічно змінюваної навколишньої дійсності. З'являється затребуваність у розробленні основних підходів і принципів формування, розвитку й удосконалення інформаційно-комунікаційних технологій. Майбутні викладачі мають уміти відстоювати свою позицію й захищати власні інтереси, працювати з інформацією, удаючись до новітніх технологій.

Аспекти професійної підготовки викладачів досліджували Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Кононенко, В. Краєвський, В. Слабко, Г. Тарасенко, О. Торубара, В. Чайка. Проблему функціонування інформаційних технологій навчання досліджували вчені та педагоги: Т. Белан, І. Гевко, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Козлакова, Л. Макаренко, В. Сидоренко, С. Стрілець, С. Ткачук, Т. Чепракова; особливості педагогічних умов досліджували: Т. Гуцан, К. Дубич, Н. Житник, Ю. Костюшко, М. Малькова.

Мета роботи – розкрити особливості педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення спеціальних дисциплін у ЗВО.

Саме спрямованість на досягнення запланованих освітніх результатів лежить в основі формування інформаційно-комунікаційних технологій. Впровадження ІКТ у практичну підготовку детермінує ретельний перегляд системи підготовки майбутніх викладачів та її спрямованість на підготовку фахівця, здатного працювати в інформаційно-освітньому середовищі.

Адже під час професійної підготовки майбутнім викладачам у системі професійної освіти необхідно враховувати також зміни в основних функціях і компонентах професійної діяльності, насамперед, інформаційно-управлінському та інформаційно-правовому, які виникають або істотно трансформуються в новому

інформаційно-освітньому середовищі. Ці компоненти багато в чому визначають кваліфікаційну характеристику нинішнього педагога. Передусім, це пов'язано з такими видами діяльності, як робота з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Під умовами розуміються ті відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він виникнути й існувати не може. Тут зовнішні умови, впливаючи на процес становлення особистісної якості, переломлюються через внутрішній зміст, де кінцевий результат впливу визначається не окремо взятими причинами, а їхньою сукупністю й перебуває в тісному зв'язку з усіма зовнішніми й внутрішніми умовами, які, у свою чергу, виступають підсумком попередніх взаємодій.

У науковій літературі використовується поняття «педагогічні умови», що означає супутні фактори, педагогічні обставини, які сприяють прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією факторів. Тобто, по-перше, необхідне середовище для ефективного перебігу певного процесу, а по-друге, потрібні педагогічні заходи для створення необхідного середовища, у якому можлива організація відповідних видів діяльності.

Т. Гуцан [3] зазначає, що педагогічні умови мають віддзеркалювати структуру готовності майбутніх викладачів до діяльності в умовах професійної підготовки й містити передбачені компоненти технології.

Проаналізувавши різні думки науковців, встановлено що педагогічні умови – це сукупність обставин, які сприяють побудові освітнього процесу в закладі вищої освіти під час вивчення фахових дисциплін.

Слід зазначити, що нині важко забезпечити ефективність процесу підготовки фахівців лише на засадах традиційних педагогічних технологій, адже професійна підготовка в умовах репродуктивної діяльності формує в майбутніх викладачів інертний тип мислення, позбавлений допитливості та творчої активності. У студентів не формується самостійне, творче мислення, вони не здатні вийти за межі ситуації, знайти нестандартні рішення і взяти на себе відповідальність за їх прийняття. Саме інформаційно-комунікаційні технології сприяють формуванню важливих складових професійної підготовки та досягнення стратегічних цілей підвищення ефективності всіх видів освітньої діяльності і як наслідок підвищення якості підготовки фахівців з новим типом мислення, відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Педагогічні умови виступають як сукупність факторів, які уможливають досягнення дидактичних цілей. Структура комплексу педагогічних умов передбачає гнучкість, динамічність, здатність до розвитку через зміну складу елементів і характеру взаємодії між ними залежно від зміни цілей і завдань педагогічного процесу. Комплексність передбачає взаємодію і взаємозв'язок умов між собою, тобто педагогічна система може успішно функціонувати тільки за наявності певного комплексу необхідних і достатніх умов. Під ефективністю педагогічних умов розуміють характеристику, яка відображає, наскільки процес професійної підготовки майбутніх викладачів щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення спеціальних дисциплін сприяє більш повному опануванню змісту навчання й досягненню його педагогічних цілей [8].

Аналіз науково-педагогічної літератури дав можливість виявити і сформулювати такі педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій:

- поетапне формування готовності майбутніх викладачів професійної підготовки щодо застосування дистанційного навчання у ЗВО;
- спрямованість педагогів на використання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів індивідуальних та групових форм самостійної роботи;
- формування пізнавального інтересу у майбутніх викладачів професійної підготовки на заняттях спеціальних дисциплін;
- застосування проблемного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів під час використання засобів ІКТ.

Перша педагогічна умова – поетапне формування готовності майбутніх викладачів професійної підготовки щодо застосування дистанційного навчання у ЗВО.

Підготовка майбутніх викладачів до використання можливостей ІКТ у освітньому процесі спонукає їх до застосування на практиці вміння створювати навчальні матеріали засобами Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Google-документів, Google-форм під час проведення опитувань, анкетувань, тестувань для практичного використання в освітньому процесі; формування здатності визначати нові перспективні напрями в збагаченні й розвитку свого педагогічного досвіду з використанням інформаційних технологій; візуалізації теоретичного матеріалу і практичних завдань за допомогою засобів технології мультимедіа; зберігання освітньої інформації, організації доступу до неї для учасників освітнього процесу, контролю результатів навчання; упровадження інформаційних технологій у освітній процес та методичну роботу за допомогою технологій дистанційного навчання [3].

Одним із основних напрямів інформатизації сучасного ЗВО є професійна підготовка майбутніх викладачів до застосування ІКТ. Першочерговим завданням у галузі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти є навчання основ комп'ютерних знань, умінь і навичок роботи в операційних системах (Windows XP, Windows 7), офісних пакетах прикладних програм (MS Office Word, MS Office Excel, MS Office Power Point, MS Office Picture).

У закладі вищої освіти дистанційна форма навчання означає змішане навчання (аудиторно-дистанційне), яке передбачає врахування особливостей очної форми навчання та дистанційних технологій. Основна

перевага змішаного навчання полягає в тому, що у майбутніх викладачів з'являється можливість самостійно попередньо ознайомитися з матеріалом майбутньої лекції, підготувати запитання для педагога щодо тих моментів, які викликали труднощі, а також обміркувати цей матеріал протягом деякого часу. Для педагога переваги також очевидні: це можливість працювати з підготовленою аудиторією, що дає змогу приділяти більше уваги практичним аспектам розглянутих питань.

Платформою для роботи в системі дистанційного навчання є Moodle: реєстрація в системі Moodle, інтерфейс курсу, інструментальні блоки курсу (навігація, налаштування, новини, календар, де вказано події, що відбудуться незабаром), редагування профілю майбутніх викладачів, обмін повідомленнями, можливості онлайн консультацій із педагогом, види й типи завдань (відповідь у текстовому форматі), спільна робота на форумах.

Застосування дистанційних технологій у процесі навчання надає змогу майбутнім викладачам обирати зручний час для вивчення спеціальних дисциплін, самостійно здійснювати дистанційно-модульний контроль та аналіз своєї освітньої діяльності, а педагогам – систематично керувати навчальною роботою студентів, контролювати й аналізувати їхню діяльність за кожним модулем освітнього компонента, що стимулює студентів якісно опановувати зміст вищої освіти. Особливу увагу в підготовці майбутніх викладачів спеціальних дисциплін варто приділяти дистанційній формі навчання, особливістю якої є відсутність єдності простору й часу у взаємодії між педагогом та студентом [4; 6].

Друга педагогічна умова – спрямованість педагогів на використання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів індивідуальних та групових форм самостійної роботи.

Головним показником самостійної роботи є виконання всіх видів практичних та лабораторних робіт й функціональних обов'язків за спеціальністю. Це й зумовлює розвиток стійкої спрямованості педагогів на застосування в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів індивідуальних і групових форм самостійної роботи. Навчання як цілісний освітній процес передбачає єдність діяльності педагога й студента, воно спрямоване на досягнення спільної мети – озброєння майбутніх викладачів знаннями, уміннями й навичками.

Сучасний етап професійної підготовки свідчить, що навчання характеризується не стільки ускладненням і розширенням обсягу наукових знань, скільки більшою часткою самостійності майбутніх викладачів у здобутті знань, умінь і досвіду практичної діяльності.

Взаємодія і співпраця педагога з майбутніми викладачами на етапі професійної підготовки має бути побудована на рівні системи певних форм, методів, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6].

Зарубіжні дослідники зазначають, що самостійна робота студентів посідає ключове місце у процесі формування професійної підготовки майбутніх викладачів. На думку науковців і практиків із Великобританії, самостійна робота студентів є підґрунтям для формування та розвитку особистості й передбачає: формування в них умінь самостійно управляти власним навчанням; впевненості у досягненні успіху щодо опанування новими знаннями; розвиток критичного мислення, індивідуальних здібностей; прийняття самостійних рішень; творчої пошукової активності студентів; набуття навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності [9; 10].

Однак, якщо самостійну роботу виконують у лабораторії, то педагог завжди може зупинити майбутніх викладачів й попросити їх прокоментувати свої дії, здійснити контроль рефлексії і продовжити самостійну роботу. Якщо ж самостійна робота проходила поза лабораторією, то педагог бачить лише кінцевий результат, але виявити «слабку» ланку самостійної діяльності можна за допомогою рефлексивного контролю в усній або письмовій формі.

Третя педагогічна умова – формування пізнавального інтересу у майбутніх викладачів професійної підготовки на заняттях спеціальних дисциплін.

Пізнавальний інтерес включає в себе певні послідовні стадії свого розвитку: від цікавості до допитливості, від допитливості до пізнавального інтересу та, у кінцевому підсумку, до стійких професійних переконань. Стійкі фахові переконання, розвинуті на основі сформованого пізнавального інтересу сприяють активізації пізнавальної діяльності в цілому. Систематичний розвиток, інтелектуальний рух, зміцнення пізнавального інтересу, мотивація до навчальної діяльності сприяє виробленню «інтелектуальної звички» до пізнання.

Важливою умовою стимулювання пізнавального інтересу педагогів закладу вищої освіти виступають нестандартні способи подачі теоретичного навчального матеріалу та їх реальне відображення у практичній діяльності майбутніх викладачів. Корисним та обов'язковим на заняттях спеціальних дисциплін вважається метод пошуку наочної інформації, відео та аудіо записів з певної теми, створення слайд-презентацій та виконання емпіричних досліджень [7].

Причиною зниження інтересу до навчальної дисципліни може стати переважання в лекціях елементу інформативності за рахунок проблемності. Репродуктивна форма постановки питань у планах семінарських занять, а також в інших завданнях не сприяє активності думки.

Без інтересу до освітнього компонента майбутні викладачі самостійно працювати не будуть, оскільки рівень самостійності та ступінь зацікавленості найчастіше збігаються. Джерел підвищення інтересу багато,

насамперед, вони містяться в тому матеріалі, на якому будуються спеціальні заняття з майбутніми викладачами. Лише той матеріал викликає інтерес, який побудований на суперечностях і протилежностях, проблемності, містить елементи новизни, відображає останні наукові досягнення. Якщо ж навчальна робота побудована на застарілому, давно засвоєному матеріалі, вона не лише не викличе інтересу, але й може стати причиною негативної реакції майбутніх викладачів.

Самостійна робота, особливо творча, вважається ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу. Майбутні викладачі з високим рівнем зацікавленості здатні самостійно пройти всі етапи розв'язання завдання – від постановки мети до здобуття знань [2; 5].

За багаторівневою системою вищої професійної освіти методично осмислене керівництво навчальною діяльністю майбутніх викладачів спрямоване на стимулювання вільного вибору студентами предметного змісту й рівня самостійної діяльності, розвиток у них творчого потенціалу, забезпечення умов для їхньої особистісної самореалізації.

Мотивація майбутніх викладачів професійної підготовки до дослідницької та науково-інформаційної діяльності здійснюється шляхом роз'яснення можливостей для успішної професійної кар'єри дослідника [1].

Четверта педагогічна умова – застосування проблемного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів під час використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Традиційні форми організації навчальної роботи недостатньо впливають на готовність до самоосвітньої діяльності, а отже, доцільно використовувати ІКТ та елементи проблемного навчання як засоби активізації навчально-пізнавальної самостійної діяльності майбутніх викладачів професійної підготовки. Сутність такої підготовки ґрунтується не на передачі готової інформації, а на опануванні студентами певних знань і вмінь шляхом розв'язання теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність майбутніх викладачів під час лабораторних чи практичних робіт за допомогою ІКТ, яка актуалізується в певній ситуації і змушує майбутніх викладачів ставити запитання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх шляхом розумових і практичних дій [4].

Складність проблемного завдання залежить від можливостей студентів. Зокрема, на низький рівень складності проблемного завдання орієнтоване використання показового методу, під час якого відбувається роз'яснення майбутнім викладачам шляхів розв'язання проблемних запитань. Середній рівень складності передбачає спільні з педагогом дії щодо розв'язання проблеми й перевірки висунутої гіпотези.

Процес навчання, який передбачає застосування елементів проблемного навчання й ІКТ у процесі вивчення спеціальних дисциплін, вимагає від майбутніх викладачів продуктивного мислення, пізнавальної активності, ерудиції, інтуїції, самостійності, оперативності. Методи проблемного викладання розподіляються на показові, діалогічні, евристичні й дослідницькі. Вибір конкретного методу залежить від пізнавальних можливостей майбутніх викладачів, а також від мети та змісту навчального матеріалу й методичної підготовки педагога. Пізнавальні можливості студентів залежать від їхньої теоретичної і практичної підготовки, умінь самостійно працювати та здійснювати самоконтроль.

Основними перевагами проблемного навчання є те, що створення проблемних ситуацій на заняттях зі спеціальних дисциплін посилює інтерес майбутніх викладачів до їх розв'язання і тим самим сприяє формуванню у студентів професійної підготовки позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності; стимулює пошук нових знань шляхом спостереження, аналізу та узагальнення фактів; розвиває розумові здібності й творчий потенціал майбутніх викладачів.

Висновки. Визначальним фактором ефективного використання ІКТ у процесі навчання є знання майбутніх викладачів у галузі нових технологій і навички їх застосування в освітньому процесі. Педагог має навчити студентів не тільки використовувати готові програмні засоби освітнього призначення, програмного забезпечення та системи в освітньому процесі, а й уміти адаптувати і навіть удосконалювати їх у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Роль педагога в умовах використання ІКТ у процесі вивчення спеціальних дисциплін залишається не тільки провідною, але і стає більш складною. Ця обставина зумовлена тим, що педагог використовує в освітньому процесі складні сучасні засоби інформатизації та комунікації та розробляє методики використання засобів ІКТ під час вивчення спеціальних дисциплін.

Використана література:

1. Автомонов П. П. Дидактика вищої школи : підручник. Київ, ВПЦ «Київський університет». 2008. 368 с.
2. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : монографія. Київ, 2007. 364 с.
3. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників URL :<http://intkonf.org>.
4. Інноваційні педагогічні технології навчання професії : монографія. Нікуліна А. С., Максименко Ю. Б., Матвеев Г. П., Засланська С. А. та ін.; за ред. Нікуліної А. С. Донецьк : Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. 385 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2007. 656 с.
6. Слабко В. М., Запольська Ю. А. Формування професійної іншомовної компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей в умовах інформатизації вищої професійної освіти *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск СXXXIV (144). С. 169-177. (Серія педагогічні науки)

7. Шпильовий Ю. В., Микитенко А. П. Основні аспекти створення інформаційно-освітнього середовища у вищих закладах освіти для якісного навчання студентів *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Випуск СХХХХ (140). 284 с. (Серія педагогічні науки). С. 251-261.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Київ, 2007. Т. 71. С. 5-6.
9. Makarenko L., Slabko M., Bordiuk M., Shpylovyi V., Slaboshevska M. Application of design and technological activities as a method of improving the professionalization of specialists of higher educational institutions *Revista Tempos e Espaços em Educação* v.13, n. 32, e-14953, jan./dez.2020 DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14953>.
10. Slabko V., Marusynets M., Strelnik O. "Formal" and "non-formal" education in the differentiation of intrinsic properties *Освітній дискурс*: збірник наукових праць / голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : вид-во "Гілея", 2019 Вип. 15 (7-8) : гуманітарні науки.

References:

1. Avtomonov P. P. (2008). Didaktika vishoyi shkoli Інноваційні педагогічні технології навчання професії : pidruchnik [Higher school didactics: a textbook]. Kiyiv, VPC «Kiyivskij universitet». 368. [in Ukrainian]
2. Bendera I. M. (2007). Organizaciya samostijnoyi roboti studentiv agroinzhenernih specialnostej : monografiya [Organization of independent work of students of agroengineering specialties: monograph]. Kiyiv. 364. [in Ukrainian]
3. Gucan T. G. Pedagogichni umovi formuvannya gotovnosti majbutnih vchiteliv ekonomiki do profilnogo navchannya starshoklasnikiv [Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future teachers of economics for specialized training of high school students]. URL :<http://intkonf.org>. [in Ukrainian]
4. Innovacijni pedagogichni tehnologiyi navchannya profesiyi: monografiya [Innovative pedagogical technologies of profession teaching: monograph.]. Nikulina A. S., Maksimenko Yu. B., Matvyeyev G. P., Zaslanska S. A. ta in.; za red. Nikulinoyi A. S. Doneck : Doneckij institut pisyadiplomnoyi osviti inzhenerno-pedagogichnih pracivnikiv, 2005. 385. [in Ukrainian]
5. Mojseyuk N. Ye. (2007). Pedagogika : navchalnij posibnik [Pedagogy: a textbook]. Kiyiv. 656. [in Ukrainian]
6. Slabko V. M., Zapolska Yu. A. (2019) Formuvannya profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti studentiv inzhenerno-tekhnichnykh spetsialnostej v umovakh informatyzatsii vyshchoi profesiinoi osvity [Formation of professional foreign language competence of students of engineering and technical specialties in the conditions of informatization of higher professional education] *Naukovi zapysky* : [zbirnyk naukovykh statej] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova ; upor. L. L. Makarenko. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova,. Vypusk СХХХХІV (144). S. 169-177. (Seriiia pedahohichni nauky) [in Ukrainian]
7. Shpylovyi Yu. V., Mykytenko A. P. (2018) Osnovni aspekty stvorennia informatsiino-osvitnoho seredovyschcha u vyshchych zakladakh osvity dlia yakisnoho navchannya studentiv [The main aspects of creating an information and educational environment in higher education institutions for quality student education] *Naukovi zapysky* : [zbirnyk naukovykh statej] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova; upor. L. L. Makarenko. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vypusk СХХХХІV (140). 284 s. (Seriiia pedahohichni nauky). S. 251-261. [in Ukrainian]
8. Yagupov V. V. (2007). Kompetentnisnij pidhid do pidgotovki fahivciv u sistemi vishoyi osviti [Competence approach to training specialists in the higher education system]. *Naukovi zapysky : Pedagogichni, psihologichni nauky ta socialna robota. – Scientific notes: Pedagogical, psychological sciences and social work*. Kiyiv. 71, 5-6. [in Ukrainian]
9. Makarenko L., Slabko M., Bordiuk M., Shpylovyi V., Slaboshevska M. (2020) Application of design and technological activities as a method of improving the professionalization of specialists of higher educational institutions *Revista Tempos e Espaços em Educação* v.13, n. 32, e-14953, jan./dez.2020 DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14953>.
10. Slabko V., Marusynets M., Strelnik O. (2019) "Formal" and "non-formal" education in the differentiation of intrinsic properties *Osvitnii dyskurs*: zbirnyk naukovykh prats / holov. red. O. P. Kyvliuk. Kyiv : vyd-vo "Hileia", Vyp. 15 (7-8) : humanitarni nauky.

Rebenok V. M., Yushchenko A. P. Pedagogical conditions of vocational training of future teachers by means of information and communication technologies during learning of special disciplines

It is stated that in the process of applying individual and group forms of independent work with future teachers of Vocational training in special disciplines, there are two types of relationships: motivational, when the teacher not only forces students to do what he says, but also explains the meaning of the problem. non-categorically, and partly goes to meet future teachers and initiative, when the teacher indicates what needs to be done and helps, and future teachers can show their own initiative.

It was found that modern future teachers show a significant interest in Information and Communication Technologies. Refusal of directive teaching and directiveness implies giving future teachers greater independence, opportunities for free choice of courses, forms of control. Taking into account these needs leads to the renewal of forms and methods of knowledge presentation and cooperation between a teacher and a student.

The peculiarities of teachers' study of the possibilities of modern Information and Communication Technologies are revealed, which are due to the fact that the information environment, or "network space", is rapidly improving, to information resources, TV studios, databases or copies of real regulations. Modern means of information transfer have virtually no restrictions on the volume, speed and type of information transmission, and means of navigation "network space" provide the opportunity for future teachers to turn to any remote source of information to solve the problem in special disciplines.

It is proved that the main purpose of Information and Communication Technologies is to promote effective classes in special disciplines and the rational use of teaching time and the formation of future teachers' cognitive abilities, increase motivation to learn, develop theoretical and technical thinking, develop the ability to accept optimal solutions in difficult situations.

Key words: Vocational training, special disciplines, independent work, distance learning, cognitive activity.

УДК 378.091.12:005.963]:37.014.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.34>

Романенко О. В.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Досліджуються питання проходження підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників задля якісної професійної діяльності та вдалого проходження акредитаційної експертизи за спеціальністю «242 Туризм» освітньо-професійної програми «Міжнародний туризм» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти кафедри туризму, співпраці з експертною групою Національного агентства з питань забезпечення якості вищої освіти.

Актуальність, важливість і необхідність якої продиктована сучасними реаліями відповідності до механізму формування загальноєвропейського освітнього простору, що дозволить забезпечити міжнародне визнання підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до професійного виконання своїх обов'язків, роботи зі студентами, stakeholders, шкільними осередками враховуючи Нормативну базу, а саме: Закон України «Про освіту»; Закон України «Про повну загальну середню освіту»; Закон України «Про вищу освіту»; Закон України «Про фахову передвищу освіту»; Закон України «Про професійний розвиток працівників»; Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»; Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 зі змінами від 27.12.2019 року № 1133; Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 04 грудня 2020 року № 1504.

У чинному законодавстві (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту») чітко розмежовуються поняття «якість освіти (вищої освіти)» та «якість освітньої діяльності». Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» (2014) якість вищої освіти визначається як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг».

Основною формою оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО є визначення кількісного показника, яким є рейтингова оцінка результатів роботи. Наявність рейтингу дає можливість не лише здійснити облік і порівняння кількісних та якісних характеристик професійної діяльності викладача, але й створити економічні мотиваційні механізми з метою ефективного розвитку ЗВО.

Зокрема, професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає безперервний процес набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних та загальних компетентностей, необхідних для професійної діяльності, передбачає постійну самоосвіту, професійне зростання.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, експертна група, якість професійної діяльності, підготовка майбутніх фахівців.

Важливою проблемою залишається якісна організація проходження підвищення кваліфікації для педагогічних і науково-педагогічних працівників ЗВО їх професійного розвитку відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти. Де завданнями є удосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності, знань з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту, набуття викладачем досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності, формування та розвитку цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної, мовленнєвої компетентностей.

У Освітньо-професійній програмі «Міжнародний туризм» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 242 «Туризм» від 2021 року розробленою робочою групою у складі: Борисова Оксана Володимирівна – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму НПУ імені М.П. Драгоманова (гарант програми); Кравченко Алла Володимирівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри туризму НПУ імені М.П. Драгоманова; Романенко Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму НПУ ім. М.П. Драгоманова; Бикова Марія Дмитрівна – кандидат географічних наук, асистент кафедри туризму НПУ імені М.П. Драгоманова, яку «ЗАТВЕРДЖЕНО» на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова Головою Вченої ради, ректором університету академіком Андрущенко В.П. у параграфі «Ресурсне забезпечення реалізації програми», сказано: «У професійно-туристичній підготовці проведення занять забезпечують доктори і кандидати наук. ЗВО забезпечує підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників відповідно до статті 60 Закону України «Про вищу освіту» та ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти (Постанова КМУ від 30.12.2015 р., № 1187). Можливе залучення до викладання професійно орієнтованих дисциплін фахівців-практиків, закордонних фахівців».

У північних народів є простий і мудрий афоризм: «Якщо подарувати людині одну рибину, вона буде ситою один день. Якщо подарувати дві, буде ситою два дні. А якщо навчити ловити рибу – буде ситою все життя». Так і в навчанні, скільки б у викладача не було знань і вмінь, старанності, сумлінності, їх все одно буде замало для подальшого успішного якісного навчання і виховання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість освіти – надзвичайно складна категорія: філософська, політична, управлінська, педагогічна, економічна. Вона визначає якість життя як окремого індивідуума, так і суспільства в цілому, оскільки характеризується не лише кількістю здобутих знань і навичок професійної

діяльності, але й якістю особистісного, світоглядного, громадянського розвитку кожної людини. Уявлення про якість освіти та її змістове наповнення не є статичними. Вони віддзеркалюють певну історичну епоху, рівень духовного і технологічного розвитку суспільства.

Невід'ємним елементом системи забезпечення якості вищої освіти є впровадження оцінювання діяльності викладачів ЗВО, стимулювання підвищення їхнього професіоналізму.

У Законі України «Про вищу освіту» введено термін «науково-педагогічний працівник». Основними завданнями оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників є: посилення зацікавленості у підвищенні кваліфікації й покращенні результатів підготовки здобувачів вищої освіти; реалізації єдиних комплексних критеріїв для оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників; сприяння формуванню якісного науково-педагогічного складу ЗВО, створення умов для їх професійного зростання і розвитку; активізація та сприяння тих видів діяльності, які сприяють підвищенню рейтингу і розвитку ЗВО; сприяння виявленню проблемних питань у діяльності науково-педагогічних працівників [1].

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку готує та оприлюднює доповідь про якість вищої освіти в Україні (крім 2016-2018 рр. – із доповіді Сергія Захаріна, доктора економічних наук, професора, голови ГО «Науково-дослідного інституту економічного розвитку», керівника патронатної служби міністра освіти і науки України), її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формує пропозиції щодо законодавчого забезпечення якості вищої освіти та направляє зазначені документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України та ЗВО для їх обговорення та належного реагування.

Місія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти – стати каталізатором позитивних змін у вищій освіті та формування культури її якості» [2].

Принципи рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників: прозорість (відкритість та доступність системи показників за кваліфікаційними категоріями: професори, доценти, старші викладачі, викладачі та асистенти); достовірність (отримання достовірної інформації на підставі системи показників відповідно до діючих нормативних документів, рішень Вченої ради, наказів і розпоряджень ректора); комплексний підхід (отримання інформації щодо переліку критеріїв, необхідних для оцінювання та формування мотивації викладачів, які проходять рейтингове оцінювання); гнучкість (встановлення пріоритетів за рахунок зміни вагових коефіцієнтів для оцінювання напрямів діяльності) [3, с. 6, 170-172].

На підставі огляду зарубіжних джерел О. Шийка дійшла висновку, що замість терміну «підвищення якості» доволі часто в європейських університетських колах вживають поняття «покращення якості» [4, с. 139].

У довідниковій фаховій літературі поняття «якість вищої освіти» визначають як показник освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, як рівень сформованості у них певних якостей – компетентностей або їх окремих елементів. Зокрема, вихідним положенням у розкритті сутності якісної освіти автори «Енциклопедії освіти» обрали право «кожного індивіда залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах» [5, с. 1016].

А. Василюк і М. Танась, у «Педагогічному словнику-лексиконі» під якістю освіти розглядають «рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей...». Якість освіти сприймається сучасними дослідниками як динамічний показник особистісного розвитку, досягнення якого підпорядковується освітнім цілям і визначається відповідністю освітньому стандарту. Особливо важливого значення для цілісного осмислення порушеної проблеми набуває думка про те, що «новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя» [6, с. 221].

Мета статті – провести аналіз впливу підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти, забезпечення якості освіти на результат акредитації Освітньо-професійної програми «Міжнародний туризм» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 242 «Туризм».

Девіз кафедри туризму «Пізнай свій край... себе, свій РІД, свій народ, свою землю – і ти побачиш шлях у життя. Шлях, на якому найповніше розкриються твої здібності. Ти даси йому продовження, вторувавши стежину, із тієї стежини вже рушили у життя твої нащадки. І також будеш ти» Григорій Сковорода.

За українськими вимогами, акредитацію 2009 року кафедра туризму пройшла на достатньому рівні (проектна група: Обозний В.В., Романенко О.В., Барташ Л.П. та 17 викладачів-сумісників), також за показниками подальшої роботи весь колектив неодноразово був відзначений подяками/преміюваннями керівництва Університету за досягнуті високі успіхи в роботі [7, с. 175]. Тобто, рівень викладання викладачів кафедри туризму та засвоєння знань, умінь і навичок студентів відповідав вимогам, а викладачі вчасно проходили підвищення кваліфікації відповідно Положенню про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Також викладачі кафедри туризму мають досвід навчання та виховання іноземних студентів з Китайської народної республіки 2008-2013 рр. першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 242 «Туризм»: Вен Мен, Лін Ян, Лю Жун, Мао Хунцзе, Сун Цзіньтао, Сунь Сяоцзе, Чжао Цзунчао, Чжень Чжень, Чі Мін, Яо Жуйнань; Лю Дунюй, Цзя Сяочень, Чжао Ян, Ши Жуйін; Чжан На, Су Ясинь, Ван Цюшуань та ін.

Університет є членом Європейської асоціації університетів та Міжнародної асоціації університетів, активно співпрацює з міжнародними установами, організаціями, бере активну участь у міжнародних науково-практичних заходах (конференціях, семінарах, виставках і круглих столах) із залученням керівників різних міжнародних організацій, відомих учених та експертів. Так за результатами співпраці 13.07.2021 року була укладена на трьох мовах ще одна *Угода про співробітництво між Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова та Університетом туризму та екології (Суха Бескідська, Польща)*.

Повний текст Угоди на сайті Університету.

<p>COOPERATION AGREEMENT between National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) and the University College of Tourism and Ecology (Wyższa Szkoła Turystyki i Ekologii) (Sucha Beskidzka, Poland)</p>	<p>UMOWA O WSPÓŁPRACY pomiędzy Narodowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. Drahomanova (Kijów, Ukraina) i Wyższą Szkołą Turystyki i Ekologii (Sucha Beskidzka, Polska)</p>	<p>УГОДА ПРО СПІВРОБІТНИЦТВО між Національним педагогічним університетом імені М.П.Драгоманова (Київ, Україна) і Університетом туризму та екології (Суха Бескідська, Польща)</p>
<p>In recognition of common interests and in order to develop and strengthen the academic relationships between the two universities:</p> <p>National Pedagogical Dragomanov University in person Rector Viktor Andruschenko, Natural and Geographical Education and Ecology Faculty in person Ganna Turchinova, Dean (Kyiv, Ukraine)</p> <p>and</p> <p>the University College of Tourism and Ecology in Sucha Beskidzka (Poland), in person Maria Grzechynka, Chacellor, concluded this Cooperation Agreement.</p>	<p>W uznaniu wspólnych interesów oraz w celu rozwinięcia i wzmocnienia relacji między dwoma uczelniami:</p> <p>Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny Drahomanowa reprezentowany przez rektora Wiktora Andruszczenko Wydział Edukacji Przyrodniczo-Geograficznej i Ekologii w osobie Dziekana Anna Turczynowa (Kijów, Ukraina),</p> <p>I</p> <p>Wyższą Szkołą Turystyki i Ekologii w Suchej Beskidzkiej (Polska), reprezentowaną przez Kanlerz Marię Grzechynkę.</p>	<p>В рамках спільних інтересів щодо розвитку та зміцнення взаємовідносин між двома закладами вищої освіти:</p> <p>Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова в особі Ректора Віктора Андрушенка Факультетом природничо-географічної освіти та екології в особі Декана Ганни Турчинової (Київ, Україна),</p> <p>I</p> <p>Університетом туризму та екології в місті Суха Бескідська (Польща), в особі Канлера Марії Гржечинки, уклали цю угоду про співпрацю.</p>
<p>§ 1. The purpose of this Agreement is to promote and coordinate the cooperation between the two institutions regarding education and scientific research and to enhance their contribution to education in the international arena.</p>	<p>§ 1. Celem umowy jest wspieranie i koordynowanie współpracy obu instytucji w zakresie edukacji i badań naukowych oraz w celu wzmocnienia ich wkładu do szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej.</p>	<p>§ 1. Метою угоди є підтримка та координація співпраці обох інституцій у галузі освіти та наукових досліджень та посилення їх внеску в освіту на міжнародному рівні.</p>
<p>§ 2. The Parties agree to jointly pursue the following ventures: - research projects,</p>	<p>§ 2. Obydwie instytucje realizować będą wspólne cele w następujących działaniach:</p>	<p>§ 2. Сторони реалізуватимуть спільні цілі у наступній діяльності:</p>

Рис. 1

Рейтинг викладачів використовується під час конкурсу щодо обрання на посади науково-педагогічних працівників, при прийнятті рішень стосовно преміювання викладачів та наданні інших заохочень. Рейтингова оцінка формується за основними напрямками діяльності викладачів: навчальної, методичної, наукової та організаційної.

Як було зазначено вище, викладачі кафедри туризму першу акредитацію на десять років пройшли успішно. Приклад автора із звітності про стажування та підвищення кваліфікації:

– Київський університет туризму, економіки і права. м. Київ

24 листопада – 02 грудня 2003 р. *Організатор спортивно-оздоровчого туризму. СВДОЦТВО СПК № 0883820*

– Навчально-курсний центр перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників сфери туризму. Київський університет туризму, економіки і права. м. Київ

21 січня – 21 лютого 2005 р. *«Менеджмент організації» Технологія та організація діяльності тур. фірми. СВДОЦТВО СПК № 100030*

– Туристична фірма «Супутник» м. Київ

28 травня – 03 липня 2012 р. *«Навчально-практичне стажування Travel school «менеджмент туризму» з можливістю практики в Іспанії. СЕРТИФІКАТ*

– Федерація спортивного туризму України, м. Київ

лютий – вересень 2016 р. *ПОСВІДЧЕННЯ № 11/16 Інструктор дитячо-юнацького туризму*

– Центр цифрових технологій навчання НПУ ім. М.П. Драгоманова

11-19 червня 2018 р. *«Впровадження системи LMS MOODL технологій у навчальний процес» СЕРТИФІКАТ № 36*

Про постійне підвищення кваліфікації викладачів кафедри туризму свідчить також захист кандидатської дисертації Щербак Л.В. на тему: «Формування готовності майбутніх менеджерів туризму до реалізації інвестиційних проектів у професійній діяльності» (2017), науковий керівник завідувач кафедри туризму, доктор педагогічних наук, професор Обозний В.В.

За Британськими вимогами «масифікації» вищої освіти кафедра туризму з першої спроби не пройшла наступну акредитацію Освітньо-професійної програми «Міжнародний туризм» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 242 «Туризм». Виникли зауваження від експертної групи Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти під час проведення акредитаційної експертизи, треба було їх усунути, також відволікав перехід навчання/викладання на дистанційну форму у зв'язку із проблемою COVID-19, яка не мала аналогів у світі.

Пізніше, 23.02.2021 року кафедрою туризму була організована Міжнародна науково-практична Інтернет конференція «Напрямок та перспективи розвитку Парку природи «Беремицьке»» яка мала позитивний міжнародний резонанс та відгуки. Всі учасники отримали *CERTIFICATE*.

Наступний *СЕРТИФІКАТ* автором отримано після участі у вебінарі UNICHECK 18 травня 2021 року на тему: «Полегшуємо перевірку на плагіат разом з Unicheck». Тривалість: 1 академічна година. Спікери: Сідляренко Андрій, комерційний директор Unicheck Україна, Солоп Наталя, провідний менеджер сервісу Unicheck.

Та самий вагомий внесок для акредитації Освітньо-професійної програми «Міжнародний туризм» підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 242 «Туризм» за Британськими вимогами, це участь викладачів кафедри туризму Кравченко А.В. та Романенко О.В. у підвищенні кваліфікації міжнародного рівня.

April 01 – June 28, 2021 In the volume of 6 credits _ECTS – 180 hours University College of Tourism and Ecology Wyższa Szkoła Turystyki i Ekologii Sucha Beskidzka, (Poland) *CERTIFICATE*.

Тематика та лектори «Підвищення кваліфікації» з використанням платформи Webex Meetings: *«Інноваційні освітні технології: європейський досвід та його впровадження у підготовку фахівців з економіки, туризму, готельно-ресторанної справи та державного управління».*

«Вступ до наукового стажування для викладачів. Вища школа туризму та екології у місті Суха Бескідзка – профіль закладу та модель навчання» – Марек Ноконь, декан факультету суспільних наук, Бартломей Мрож, керівник бюро кар'єри; «Сучасні тенденції розвитку туризму та готельного господарства» – доктор Бартломей Валас, декан факультету туризму; «Національні туристичні організації та організації управління DESTINACIAMI» – доктор Бартломей Валас, декан факультету туризму; «Система вищої освіти в Польщі» – доктор Кшиштоф Сондель; «Політика в сфері туризму» – доктор Бартломей Валас, декан факультету туризму; «Інтернаціоналізація і пошук дотацій та грантів» – д-р Марек Ноцонь та м-р Анна Олекса-Казм'єрчак, «Сучасні технології проведення занять», «Інноваційні освітні технології: європейський досвід та його впровадження у підготовку фахівців з політології, міжнародних відносин, суспільних комунікацій» – м-р Марцін Кубасяк, декан факультету інформатики.

Висновок. У параграфі «Забезпечення якості кваліфікації науково-педагогічних працівників» «Положенні про внутрішню систему забезпечення якості вищої освіти в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова», на с. 31 зазначено, що результати підвищення кваліфікації та стажування враховуються при атестації та обранні за конкурсом педагогічних і науково-педагогічних працівників



Рис. 2

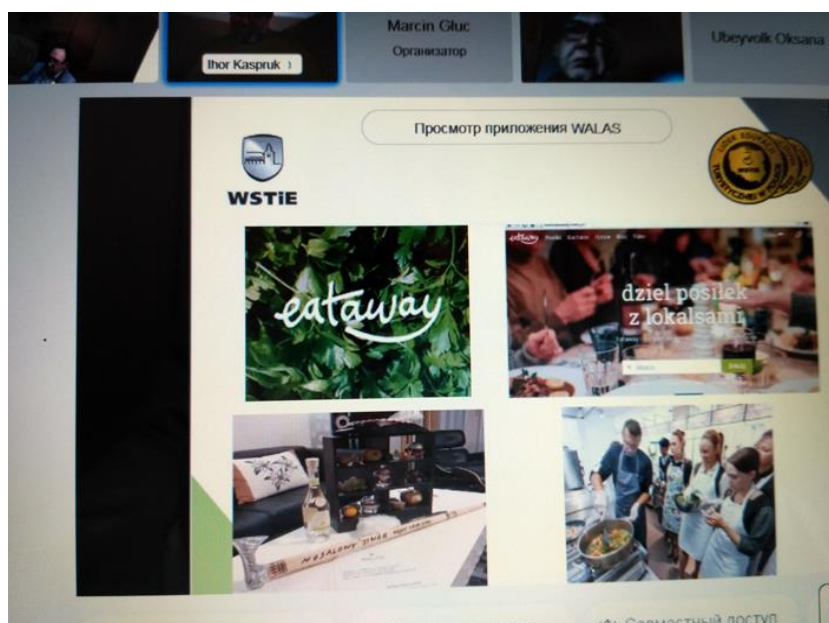


Рис. 3

Університету, так в 2011 році, автор пройшов атестацію на сім років, з подяками від директора Інституту, ректора Університету та преміюванням, а в 2018 році обраний за конкурсом на п'ять років. Також автору були видані *ДОВІДКИ* про апробацію результатів дослідження: «Теорія і практика ступеневої освіти майбутніх менеджерів туризму у педагогічних вищих навчальних закладах» Директор Національного природного парку «Синевир» Дербак М.Ю. (2013 р.); «Навчання і пошуково-дослідницька робота в Малій академії наук» Проректор з наукової роботи НПУ ім. М.П. Драгоманова Г.І Волинка. (2013 р.); «Оздоровчо-туристична освіта в системі професійної підготовки вчителя» Проректор з наукової роботи НПУ ім. М.П. Драгоманова Торбін Г.М. (2014 р.); «Теоретичні та методичні засади ступеневої підготовки фахівців для сфери туризму в умовах педагогічного університету» Проректор з наукової роботи НПУ ім. М.П. Драгоманова Торбін Г.М. (2018 р.); «Поєднана професійна підготовка педагогічних та туристських кадрів» Проректор з наукової роботи НПУ ім. М.П. Драгоманова Торбін Г.М. (2019 р.).

CERTIFICATE received after participation VII International Scientific and Practical Conference «Science, trends and perspectives of development», February 21 – 23 February 2022 Budapest, Hungary. The topic of the report «Organization of food services in tourism».

CERTIFICATE received after participation XV International Scientific practical conference «Multidisciplinary academic notes. Science research and practice », 19-22 April 2022, Madrid, Spain. The topic of the report «Systematic roundtables with undergraduate students majoring in «Tourism» as a guarantee of quality knowledge of higher education».

За результатами багаторічної роботи видані два навчальні посібники: Романенко О.В., Наровлянський О.Д., Смирнов І.Г. Організація екскурсійних послуг (2021, с. 497) та Романенко О.В., Головка В.В., Фокін С.П. Організація транспортних послуг (2022, с. 434).

І насамперед, завдяки загальним зусиллям, періодичним оновленням курсів лекцій і практичних завдань, уміння зацікавити студентів, написання навчально-методичних посібників, реалізації професійної спрямованості студента, колектив кафедри туризму, отримав СЕРТИФІКАТ ПРО АКРЕДИТАЦІЮ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «Туризм» 242 Туризм перший (бакалаврський) рівень Освітньо-професійна програма «Міжнародний туризм» строком дії до 01.07.2026 року.

«Освіта – найвизначніше з усіх земних благ, але тільки тоді, коли вона найкращої якості. Інакше вона абсолютно марна» *Р. Кіплінг*.

Використана література:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. URL: <http://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>.
3. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник /за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; кол. авторів: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк (та ін.); НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
4. Шийка О. Категорія якості вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Молодь і ринок*. 2016. № 1 (132). С. 139.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 1016.
6. Василюк А., Танас М. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) Вид. 2-ге, уточ. й доп. Ніжин: Вид. ПП Лисенко М., 2013. С. 221.
7. Романенко О.В., Обозний В.В. Якість освіти фахівця туризму за вимогами НАЗЯВО: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені 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 77. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 171-176.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] vid 01.07.2014 № 1556-VII iz zminamy. [in Ukrainian]
2. Stratehiia Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity do 2022 r. [Strategy of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education until 2022 r.] URL: <http://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf> [in Ukrainian]
3. The quality of higher education: theory and practice: a textbook (2019) /for science. ed. A. Vasyliuk, M. Day; count. authors: A. Vasyliuk, M. Day, V. Bazelyuk [etc.], National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, University of Education Management Kyiv, Nizhyn: Publisher PP Lysenko M.M. 176 p. [in Ukrainian]
4. Shiyka O. (2016) Category of quality of higher education: theoretical and methodological aspect. *Youth and the market*. № 1 (132). p. 139. [in Ukrainian]
5. Encyclopedia of Education (2008) / ch. ed. V. Kremen'. K.: Jurinkom Inter. p. 1016. [in Ukrainian]
6. Vasyliuk A., Tanas M. (2013) Pedagogical dictionary-lexicon (Ukrainian-English-Polish) Ed. 2nd, specify. and ext. Nizhyn: Ed. PP Lysenko M.M. p. 221. [in Ukrainian]
7. Romanenko O.V., Oboznyi V.V. (2020) Quality of education of a tourism specialist according to the requirements of the National Agency for Quality of Higher Education: problems and prospects /Scientific Journal of the NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Collection of scientific works /Ministry of Education and Science of Ukraine. NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. – Issue 77. – Kyiv: Helvetica Publishing House. P. 171-176. [in Ukrainian]

Romanenko O. V. Professional development as the basis for quality professional activities of scientific and pedagogical staff

The issues of training of scientific and pedagogical workers for quality professional activity and successful accreditation examination in the specialty «242 Tourism» of the educational-professional program «International Tourism» of the first (bachelor's) level of higher education of the Department of Tourism, cooperation with the expert group of the National Agency ensuring the quality of higher education.

The urgency, importance and necessity of which is dictated by modern realities of compliance with the mechanism of formation of the European educational space, which will ensure international recognition of training of pedagogical and scientific-pedagogical workers for professional performance of their duties, work with students, stakeholders, school centers. namely: Law of Ukraine «On Education»; Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education»; Law of Ukraine «On Higher Education»; Law of Ukraine «On Professional Higher Education»; Law of Ukraine «On Professional Development of Employees»; Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activity»; The procedure for professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 21, 2019 № 800 with changes of 27.12.2019 № 1133; Methodical recommendations for professional development of scientific and pedagogical workers, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 4, 2020 № 1504.

The current legislation (Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education») clearly distinguishes between the concepts of «quality of education (higher education)» and «quality of educational activities». In particular, the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014) defines the quality of higher education as «compliance of learning outcomes with the requirements established by law, the relevant standard of higher education and / or the contract for the provision of educational services».

The main form of evaluating the activities of scientific and pedagogical staff of the Institution of Higher Education is to determine the quantitative indicator, which is a rating assessment of performance. The presence of the rating makes it possible not only to take into account and compare the quantitative and qualitative characteristics of the professional activities of teachers, but also to create economic motivational mechanisms for the effective development of higher education.

In particular, the professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers involves a continuous process of acquiring new and improving previously acquired professional and general competencies necessary for professional activity, provides continuous self-education, professional growth.

Key words: advanced training, scientific and pedagogical workers, expert group, quality of professional activity, training of future specialists.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ

Окреслено особливості формування граматичної компетентності студентів-іноземців пропедевтичного етапу навчання. Доведено, що її сформованість забезпечується дотриманням основних дидактичних принципів навчання української мови та врахуванням домінуючої ролі граматичних навичок, ефективність формування яких залежить від правильного визначення лінгводидактичних підходів, форм, методів, прийомів, засобів навчання, правильного їх добору й ефективного застосування.

Здійснено аналіз методичної літератури з питань особливостей добору й реалізації методів та прийомів навчання граматики української мови; формування мовних граматичних навичок; удосконалення методів формування інішомовної граматичної компетентності. Доведена доцільність дослідження особливостей її формування в інокомунікантів.

Визначено поняття «граматична компетентія», «граматичні навички», «експресивні навички», «рецептивні навички», «мовленнєві граматичні навички», «морфолого-синтаксичні навички» й аргументована важливість їх формування в інокомунікантів, які починають вивчати українську мову з метою подальшого здобуття фаху в закладах вищої освіти України.

З'ясовано, що оволодіння мовленням у процесі вивчення другої мови розпочинається із засвоєння знань фонетичних, граматичних закономірностей цієї мови. Навчаючи граматики, викладач формує лінгвістичну компетентність студента й головну її складову – граматичну компетентність.

Визначено, що успішність інішомовного спілкування безпосередньо залежить від сформованості інішомовної граматичної компетентності студентів-іноземців. Наголошено на важливості отримання викладачем фідбеку з метою покращення взаємодії.

Запропоновано використання міні-текстів, де вживалася би знайома лексика переважно в певному відмінку для систематизації й узагальнення наявних теоретичних знань інокомуніканта, розширення новими ознаками лінгвістичних можливостей, що поглиблює розуміння певного мовного явища; вправ на розвиток аналітичного мислення, вдосконалення мовленнєвих умінь.

Ключові слова: інокомунікант, пропедевтичний етап навчання, граматична компетентія, граматичні навички, етапи формування навичок, інішомовна граматична компетентність, комунікативні цілі навчання.

Процес підготовки іноземних спеціалістів відбувається на основі цілісного підходу, який дозволяє розглядати всі дидактичні засоби, що забезпечують професійне становлення особистості майбутнього висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця своєї справи. На сьогодні актуальним є пошук нових підходів до формування та вдосконалення граматичної компетентності як одного з найважливіших компонентів мовленнєвих умінь – говоріння, аудіювання, читання та письма на початковому етапі.

Значний досвід, накопичений у теорії й практиці навчання української мови, є підґрунтям для модернізації процесу формування граматичної компетентності студентів-іноземців. Ефективність її формування залежить від правильного визначення лінгводидактичних підходів: форм, методів, прийомів, засобів навчання, їх оптимального добору й ефективного застосування; плідної взаємодії викладача і студентів.

На сьогодні активно розвивається методика викладання української мови як іноземної, готуються нові навчальні посібники, авторські програми та наукові розвідки, стосовно різних аспектів викладання української мови в інішомовній аудиторії.

Питанням дослідження теоретичних і практичних питань навчання іноземних студентів граматики української мови присвячені роботи науковців З. Мацюк, Л. Паламар, О. Антонів, С. Соколової, О. Тростинської, Е. Копилової, Ю. Кириченка, І. Зозулі та інших. Періодично відбуваються наукові конференції, де розглядаються теоретичні й практичні аспекти викладання української мови як іноземної.

Попри низку наукових розвідок з питань особливостей добору й реалізації методів і прийомів навчання граматики української мови, формування мовних граматичних навичок, удосконалення методів формування інішомовної граматичної компетентності потребує глибшого дослідження й залишається наразі актуальним.

Вважаємо за доцільне зосередити увагу саме на методиці викладання граматики та дослідити особливості формування у студентів-іноземців граматичних навичок у процесі вивчення української мови на початковому етапі, оскільки їх урахування є базисом методики навчання української мови як іноземної.

З огляду на те, що основою навчання іноземної мови є формування вмій і навичок у процесі тренування, викладачеві української мови як іноземної важливо дотримуватися головних правил: простота викладу з мінімумом лінгвістичних термінів; опора на стислий довідковий матеріал; цікаве лексичне наповнення зразків; ґрунтовне пояснення способу виконання дій; засвоєння граматичного матеріалу на комунікативному рівні.

Інокомуніканти переконані у легкому і швидкому оволодінні новою мовою. Якщо цього не відбувається, вони втрачають цікавість до навчання, тому на початковому етапі важливо дати студентам матеріал, який використовуватиметься у спілкуванні, реалізуючи комунікативні потреби.

Від часів К. Ушинського граматиці відведено важливу роль у розвитку розумових і мовних здібностей. Знання з граматики забезпечують формування вмінь використовувати граматичні засоби мови й розглядаються як сукупність знань і вмінь поєднувати лексичні одиниці в окремі фрази й речення. Необхідно знати умови вживання тих чи інших мовних одиниць та їх сполучень аби відтворювати комунікативну компетентність носія нової мови.

Підготовка спеціалістів з числа іноземних громадян має певні особливості й труднощі. Аби оволодіти українською мовою, навчитися говорити, читати й писати нею, потрібно ґрунтовно засвоїти систему мови в цілому (фонетику, лексику, граматику) й закономірності функціонування мовних одиниць.

Процес навчання на пропедевтичному етапі спрямований на засвоєння складного мовного матеріалу й традиційно складається з 4-х етапів: повідомлення знань; формування мовленнєвих навичок; удосконалення мовленнєвих навичок; розвиток мовленнєвих умінь. На думку Є. М. Соловова, «недостатній рівень граматичних навичок стає нездоланим бар'єром на шляху формування не тільки мовної, а й соціокультурної компетентції» [5].

Основними компонентами граматичної компетентності є граматичні навички (репродуктивні (говоріння, письмо)), (рецептивні (аудіювання, читання)); граматичні знання; граматична усвідомленість [3, с. 75]. І. Зязюн тлумачить компетентність як якість особистості, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини [1, с. 35].

Ми погоджуємося з науковцями, які тлумачать граматичну компетентність не лише як систему знань про мову, а й умінь послуговуватися її граматичними ресурсами. Формування граматичної компетентності як і ефективність усього навчального процесу забезпечується завдяки дотриманню основних дидактичних принципів: свідомості, доступності, науковості, систематичності, послідовності, активності студентів у навчальній діяльності, міцності засвоєння знань, і, особливо, врахування домінуючої ролі тренувальних вправ.

Основа навчання мови – формування вмінь і навичок у процесі тренування, ефективність якого підвищується, якщо студент не лише виконує дії, а й засвоює способи виконання вправ і навчальних завдань. Однією з умов успішного формування навички є використання вправ певного характеру та їх відповідна організація. Завдяки вправам дія автоматизується й перетворюється на вміння або навичку. Дослідник Н. Складенко вважає, що метод систематичного повторення засвоєного раніше граматичного матеріалу та перевірки рівня його усвідомлення студентами є важливим чинником оволодіння граматичними вміннями [4, с. 10].

Вправа як основна одиниця навчальної діяльності має на меті, забезпечення чіткої постановки задачі й розуміння способів її розв'язання; створення мотивації; забезпечення стимулів й опору – вербальні (зразок, ключові слова тощо) та невербальні (наочність), або і ті, й інші, з поступовим їх зменшенням. Методично важливо, щоб кожна вправа була використана своєчасно, тобто виконала своє призначення. Інакше кажучи, вправа має бути адекватною [7, с. 30].

Враховуючи, що саме граматичні навички структурують мовні знання, доцільно з'ясувати сутність понять умінь й навички. У дидактиці вміння – це усвідомлені дії, а навички – автоматизовані вміння. У психології вміння й навичку розглядають як дві стадії автоматизації дій. Уміння розуміється як проміжний етап нового способу дії, коли ще не досягнуто рівня навички, і це не заперечує визначення умінь і навичок у дидактиці.

Основою будь-якої навички з точки зору фізіології, зокрема граматичної, є динамічний стереотип. «Динамізм стереотипії мовленнєвих граматичних зв'язків досягається за рахунок зміни лексичної наповнюваності цих граматичних форм, а також їх функціонування в різних типах речень» [5].

Грамматична навичка у методиці іноземної мови – це автоматизований компонент свідомо виконуваної мовленнєвої діяльності, яка забезпечує правильне вживання граматичних форм у мовленні, а вміння розглядається як здатність людини здійснювати певну дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі вироблених навичок і набутих знань.

В основі мовних граматичних навичок лежать парадигматичні зв'язки й асоціації. Це навички зміни іменників у числі, роді; прикметників – у роді або ступенів порівняння; відмінювання дієслів тощо. Мовні навички формуються в підготовчих (немовних) вправах, часто з опорою на розуміння правил. Вони не є достатніми для спілкування, оскільки припускають лише автоматизоване формоутворення й не включають операцію співвіднесення граматичного явища до комунікативного завдання й ситуації спілкування.

За визначенням С. Шатілова, формування граматичних навичок – це «створення навичок уживання відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів та інших морфологічних формантів слів, а також створення синтаксичних навичок, тобто навичок структурного оформлення різних видів речень» [8]. Дії – необхідний компонент будь-якої граматичної навички.

Автоматизація операцій – важливий етап утворення граматичної навички, оскільки звільняє свідомість від контролю за здійсненням моторних, сенсорних та інтелектуальних операцій, що звертає увагу не на технічний, а на змістовий бік мовлення. Вона відбувається за умови виконання низки умовно-мовних і мовних вправ, що автоматизують ситуативно-обумовлене використання граматичного матеріалу. Процес усвідомлення граматичних закономірностей має важливе значення для формування граматичної навички, бо забезпечує основу правильного породження відповідної граматичної дії.

За Ю. Пассовим граматична навичка – це синтезована дія, що здійснюється в навичкових параметрах і забезпечує адекватне морфолого-синтаксичне оформлення мовленнєвої одиниці будь-якого рівня в мовленні. [3]. У граматичній навичці вчений виділив такі розумові операції: – вибір структури, адекватної мовленнєвому задуму мовця в певній ситуації; – оформлення мовленнєвих одиниць, якими заповнюється структура відповідно до норм певної мови і часових параметрів; – оцінка правильності й адекватності цих дій.

Грамаітичні навички є компонентом експресивних умінь говоріння й письма, а також рецептивних умінь аудіювання та читання. У зв'язку з цим виділяються експресивні і рецептивні грамаітичні навички.

Експресивні грамаітичні навички (говоріння і письмо) забезпечують автоматизоване формоутворення та вживання слів у мові (морфологічні навички), а також їх правильне розташування в реченні (синтаксичні навички) згідно норм певної мови.

Рецептивні грамаітичні навички (в аудіюванні й читанні) – це автоматизовані дії з розпізнавання й розуміння грамаітичних явищ (морфологічної форми і синтаксичних конструкцій) в письмовому та усному тексті як при активному, так і при пасивному володінні матеріалом.

Грамаітичні навички відрізняються одна від одної залежно від виду мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо). Серед них розрізняють морфологічні, що забезпечують правильне формоутворення і формовживання, та синтаксичні, які відповідають за правильний порядок слів у реченні.

Мовні навички, які у психологічній літературі відносять до «розумових» чи «інтелектуальних» – це «операційні навички утворення окремих форм і структур за правилами, поза умовами мовленнєвої комунікації». Психологічною основою цих навичок є дискурсивно-грамаітичні дії, що виконуються на основі грамаітичних знань і використовуються як фоновий компонент найчастіше в письмовому мовленні. Мовна навичка допомагає контролювати правильність виконання мовленнєвої дії, виправити неточності, позитивно впливає на формування мовленнєвого грамаітичного автоматизму.

В основі мовленнєвої грамаітичної навички лежать знання з мови. Щодо мовленнєвих грамаітичних навичок, то деякі вчені зазначають, що це «автоматизоване вживання грамаітичних формантів у мовленні на основі грамаітичного чуття». Мовець обирає лексико-грамаітичну модель, необхідну своєму мовленнєвому задуму й організує згідно норм цієї мови мовленнєві одиниці. Вибір і оформлення – синтезовані в грамаітичній навичці й залежать від того, наскільки мовець засвоїв грамаітичне значення.

Формування мовних грамаітичних навичок можливо тільки за виконання умовно-мовних і мовних вправ, що автоматизують ситуативно-обумовлене використання грамаітичного матеріалу. Грамаітичні навички є компонентом експресивних умінь (говоріння й письма) та рецептивних умінь (аудіювання та читання). З огляду на це науковцями виділяються експресивні й рецептивні грамаітичні навички.

Експресивні грамаітичні навички забезпечують автоматизоване формоутворення й формовживання слів у мові (морфологічні навички) та їх правильне розташування в реченні (синтаксичні навички) згідно правил конкретної мови. Рецептивні грамаітичні навички – це автоматизовані дії з впізнавання й розуміння грамаітичних явищ в письмовому та усному тексті як за активного, так і за пасивного володіння матеріалом.

Досвід роботи з викладання української мови як іноземної показав, що інокомунікант, який активно оволодів мовним матеріалом, використовує його в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто при продукуванні й сприйнятті висловлювання в усному й писемному мовленні.

Основними характеристиками навички вважаються: – автоматизованість, стійкість, гнучкість навички. Грамаітичні навички формуються поетапно. Дослідники називають такі етапи їх формування:

- презентація знань – вводиться грамаітична структура;
- цілеспрямована практика, коли відбувається маніпулювання структурою, що вивчається, задля досягнення контролю над формою;
- комунікативна практика, коли відпрацьовується грамаітична структура, що вивчається, у процесі виконання комунікативних завдань;
- зворотний зв'язок і корекція помилок.

Певні мовознавці виокремлюють групу умовно-мовленнєвих вправ, які займають проміжне місце між вправами мовними та мовленнєвими. Умовно- мовленнєві вправи призначені для розвитку набутих знань, сформованих навичок і мовленнєвих умінь. Їхнє виконання передбачає використання навчальних ситуацій і вирішення менш складних мисленнєвих задач, ніж при виконанні мовленнєвих завдань. Це тренувальні й контрольні вправи, адже контроль допомагає виявити як проходить процес формування грамаітичної компетенції, які проблеми виникають у студентів та визначити шляхи їх подолання. Водночас контроль виявляє ефективність прийомів навчання, які використовує викладач.

Для іноземних студентів українська мова виступає засобом комунікації як в студентській аудиторії, так і в побутовому спілкуванні з українцями. Основу їхньої комунікативної компетентності складає оволодіння грамаітикою української мови, адже сама по собі мова не існує. Мовлення – це мова, мовні засоби в дії. На пропедевтичному етапі навчання основним предметом засвоєння є саме мовлення. Психолінгвісти визначили, що процес оволодіння мовленням у процесі засвоєння другої мови розпочинається із засвоєння знань та фонетичних, грамаітичних закономірностей мови. Тому під час навчання грамаітики викладач повинен перш за все формувати лінгвістичну компетенцію студента й головну її складову – грамаітичну компетенцію [5, с. 144]. Вивчення грамаітики сприяє формуванню та розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Вивчати

граматику – вивчати єдність форми, значення, засобу його вираження і функціональної ролі в реченні.

Складна граматична система української мови, яка належить до флективних мов із розгалуженою прийменниково – відмінковою системою, потребує від іноземців суттєвих зусиль для її опанування, що змушує викладачів фокусувати увагу на граматичному аспекті в процесі навчання української мови як іноземної [6, с. 108].

У навчанні української мови як іноземної граматичний матеріал вивчається в концентричній послідовності, що дозволяє систематично проводити граматичне узагальнення з метою формування здатності вільно користуватися вивченим матеріалом у спілкуванні, активізації мовленнєвих навичок. Перед викладачами постає завдання забезпечити високий мотиваційний потенціал для більш ефективного засвоєння програми. Урізноманітнення засобів навчання допомагає не втомлюватися від одноманітних типових уроків. Застосування на заняттях технічних засобів навчання з використанням презентацій, аудіозавдань, відеороликів, робота на мультимедійній дошці поживляє навчальну діяльність студентської аудиторії.

Слухачі схвалюють застосування мультимедійних засобів навчання, що значно розширює можливості викладача й студента: в аудиторії можливо створити мовне оточення, слухати музику чи підкасти, аудіокниги, дивитися фільми, спілкуватися в письмовому чи усному вигляді з іншими носіями мови.

Використання широкого спектра сучасних медіа засобів є досить вагомим доповненням традиційного аудиторного поетапного, послідовного, поступового введення граматичного матеріалу. Виконання формальних завдань з метою відпрацювання форм із подальшим введенням їх в мовлення вимагають певних зусиль. Часто, імітаційні вправи, які передбачають повторення граматичної структури без змін, контрастне повторення, списування тексту, підкреслювання граматичних орієнтирів швидко стомлюють студента. Тому для формування граматичних навичок використовуються завдання комунікативної спрямованості.

Саме з метою закріплення теоретичного матеріалу, засвоєного студентами, встановлення зв'язку з наступними відомостями, нами підготовлений посібник міні-текстів для навчання усного переказу. Першочергово нами здійснено підбір текстів, де вживалась би знайома лексика переважно у певному відмінку. У роботі з таким текстом систематизуються, узагальнюються й поглиблюються наявні у студента- іноземця теоретичні знання; уточнюються й розширюються новими ознаками лінгвістичні можливості, що визначає ступінь повноти розуміння певного мовного явища.

Читання простих невеликих єдностей і розпізнавання слів у певному відмінку додає студентам упевненості в своїх здібностях. Вони наочно спостерігають і аналізують будову речень, пояснюють причини вживання саме цієї відмінкової форми, пропонують ситуативну синонімічну заміну дієслова й зміню управління. Певна частина слухачів саме після виконання завдань до тексту усвідомлює значення формальних ознак частин мови, як саме творяться слова в мові, зокрема граматичну значущість закінчення. Результативність покращиться, якщо викладач дбатиме про розвиток пізнавальних здібностей кожного інокомуніканта, мотивуватиме до активної роботи з текстом.

Таким чином поглиблюється теоретико-понятійний апарат, розширюється обсяг здобутих знань про лінгвістичне поняття закінчення, що допомагає усвідомити, яка частина слова є «носієм» його граматичного значення. Аналізуючи характерні ознаки лінгвістичного поняття закінчення, виділено етапи, які передбачають розв'язання таких завдань: – привернути увагу студентів до граматичного значення слова й форми його вираження; – організувати спостереження за сполучуваністю слів, функцією закінчення; узагальнити всі характерні ознаки закінчення. З цією метою ми пропонуємо вправи на розвиток аналітичного мислення, стійкої уваги, вдосконалення мовленнєвих умінь.

Читання й граматичний аналіз таких текстів сприяє виробленню на основі теоретичних знань мовних умінь аналізувати, визначати рід, число, відмінок слова; навчання класифікувати слова відповідно до лексико-граматичних класів; збагаченню словника студента; навчання вдало вживати слова у власному мовленні. Така робота передбачає засвоєння та співвіднесеність таких істотних ознак як лексична та морфологічна спільність.

Після аналізу тексту й виконання післятекстових завдань студентам пропонується переказати текст від третьої особи, або від особи певного героя. Переказ будується з опорою на таблицю трансформації прямої мови у непряму. На цьому етапі задіюється логічне мислення, в основі якого лежать операції порівняння, класифікації, узагальнення, а також аналізу й синтезу. Студенти мають згрупувати певні мовні факти та виявити необхідні для трансформації засоби. Трансформаційні вправи забезпечують формування навичок комбінування, заміни, скорочення, розширення заданих граматичних структур у мовленні. Вміння послуговуватися ними у навчальній ситуації свідчить про готовність інокомуніканта до самостійної творчої роботи.

У роботі з міні-текстами, зокрема їх усним переказом, автоматизуються морфологічні й синтаксичні навички. Морфологічні навички – це навички інтуїтивно правильного вживання або розпізнавання морфем. Синтаксичні навички – це навички інтуїтивно правильного розташування членів речення в різних типах речень (просте оповідальне, питальне, стверджувальне, складносурядне, складнопідрядне) відповідно до синтаксичних норм в усній і письмовій мові. Морфолого-синтаксичні навички – це автоматизоване вживання й розпізнавання в мові граматичних явищ, до яких входять синтаксичні й морфологічні компоненти.

Підсумком роботи з мовними вправами стає розуміння студентами закономірностей уживання граматичних форм або диференційних ознак, характерних для мовного матеріалу; практичне використання

лексико-граматичного матеріалу в мовленні завдяки багаторазовому тренуванню та автоматизації вживання мовного явища в мовленні. Мовленнєві вправи передбачають створення таких умов на занятті, коли студент постійно залучений до процесу спілкування, тобто до процесу практичного користування мовою в різних видах мовленнєвої діяльності. Досягнення фідбеку від студентів є доказом ефективності застосованих викладачем прийомів навчання.

Узагальнюючи, зазначимо, що якісне засвоєння граматики складає основу комунікативної компетентності – здатності розуміти й самостійно продукувати висловлювання в ситуаціях реального спілкування.

Таким чином, мета навчання граматики на пропедевтичному етапі – навчити студентів-іноземців практично користуватися нею в комунікативних цілях, що значить «оволодіти засобами зміни форм слів та поєднання слів у реченні», тобто оволодіти граматичними навичками.

Презентація лексико-граматичних норм української мови, закріплення їх у вправах і творчих завданнях, ілюстрація вживання вивченого у навчальних текстах та полілогах, є принципом створення навчальних посібників з української мови як іноземної, що укладаються викладачами навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян ПДМУ з урахуванням результатів наукових розвідок і практичного досвіду. Загально-граматичні коментарі й таблиці, з одного боку, полегшують роботу, а з іншого боку, урізноманітнюють її, навчаючи розпізнавати різні морфологічні ознаки. Ряд граматичних вправ різного рівня складності уможлиблює варіативне використання матеріалу з метою індивідуалізації навчання залежно від здібностей і мотивації інокомунікантів. У посібниках гармонійно поєднуються лексико-граматичний і прагматичний аспекти, порядок їхньої презентації обумовлений комунікативною доцільністю. Граматичні вправи будуються на найбільш уживаних мовленнєвих моделях, що демонструють контекстні й стилістичні особливості мовних одиниць, слугують комунікативним цілям навчання.

Викладач української мови як іноземної доуніверситетського етапу навчання є організатором самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентним консультантом, який спрямовує роботу на відтворення засвоєного матеріалу й мотивує до самостійного розв'язання пізнавальних завдань, стимулюючи творчу активність інокомуніканта, що виявляється у бажанні виконати завдання, добрати відомі способи його розв'язання, застосувати їх у нових умовах. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у створенні комплексу навчально-методичних посібників, який сприятиме формуванню у студентів граматичної компетенції: морфологічних, синтаксичних, морфолого-синтаксичних навичок. Саме таких посібників наразі потребують навчально-наукові центри з підготовки іноземних громадян до навчання у ЗВО України.

Використана література:

1. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн та ін. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
2. Мазурик Д. В. Державний стандарт з української мови для іноземців як засіб уніфікації навчальних вимог і результатів. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009. 14 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва, 1977. 112 с.
4. Склярченко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць*. 1992. С. 9 – 14.
5. Соловійова Е. І. Методика навчання іноземних мов: базовий курс лекцій: посібник для студентів пед. вузів і вчителів. М.: Просвещение, 2002. 102 с.
6. Тростинська О. М., Копилова О. В. Граматичний аспект у навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2018. Вип. 32. – С. 101-111.
7. Яновицька Н. Типи та види вправ під час вивчення граматичного матеріалу з української мови як другої. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 29 – 31.

References:

1. Ziaziun A.I. (1997) Pedagogichna maisternist: Pidruchnyk [Pedagogical skills: Textbook. Kyiv: Vyshcha shkola. 349 p. [in Ukrainian]
2. Mazuryk D. V. (2009) Derzhavnyi standart z ukrainskoi movy dlia inozemtsiv yak zasib unifikatsii navchalnykh vymoh i rezultativ. [State standard on the Ukrainian language for foreigners as a means of unification of educational requirements and results]. Lviv: Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. 14 p. [in Ukrainian]
3. Passov E. I. (1977) Osnovyi metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of foreign language teaching methodology]. Moskva. 112 p. [in Russian]
4. Skliarenko N. K. (1992) Typolohiia vprav v intensyvnomu navchanni inozemnykh mov [Typology of exercises in intensive foreign language teaching]. Kyiv: Kyivskiy derzh. ped. inst. inoz. mov. 9 – 14 pp. [in Ukrainian]
5. Soloviova E.I. (2002) Metodyka navchannia inozemnykh mov: bazovyi kurs lektsii: posibnyk dlia studentiv ped. vuziv i vchyteliv [Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures: a guide for students ped. universities and teachers]. Moskva: Prosveshchenye. 102 p. [in Ukrainian]
6. Trostynska O. M., Kopylova O. V. (2018) Hramatychnyi aspekt u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Grammatical aspect in teaching Ukrainian as a foreign language]. 101 – 111 pp.
7. Ianovytska N. (2009) Typy ta vydy vprav pid chas vyvchennia hramatychnoho materialu z ukrainskoi movy yak druhoi [Types and kinds of exercises during the study of grammatical material on the Ukrainian language as a second]. Dnipro: Ukrainska mova i literatura v shkoli. p. 29 – 31 [in Ukrainian]

Savitskaya T. V., Horbenko Ye. V., Iotova I. M. Formation of grammatical competence of students – foreigners at the pre-university stage of study

The article outlines the characteristics of formation of grammatical competence in foreign students of the propaedeutic stage of study. It is proved that formation is ensured by observance of the basic didactic principles of Ukrainian language teaching and taking into account the dominant role of grammatical skills, the effectiveness of which depends on the correct definition of didactic approaches, forms, methods, techniques, teaching aids, their selection and effective application.

The methodical literature concerning characteristics of the selection and implementation of methods and techniques of teaching Ukrainian grammar; formation of language grammar skills; improving the methods of formation of the foreign grammatical competence were analyzed. The feasibility of studying the characteristics of its formation at foreign students has been proved.

The concepts of "grammatical competence", "grammatical skills", "expressive skills", "receptive skills", "speech grammar skills", "morphological skills", "morphological skills", "syntactic skills", "morphological and syntactic skills" are defined and the importance of their formation in communicators who began to study the Ukrainian language in order to further obtain a profession in higher education institutions of Ukraine.

It was found that mastering speech in the process of learning a second language begins with the acquisition of phonetic, grammatical laws. When teaching grammar, the teacher forms the linguistic competence of the student and its main component – grammatical competence.

It is determined that the success of foreign language communication directly depends on the formation of foreign language grammatical competence of foreign students. The importance of receiving feedback from the teacher in order to improve interaction was emphasized.

The use of mini-texts is proposed, where familiar vocabulary would be used mainly in a certain case to systematize, generalize and deepen the existing theoretical knowledge of the foreign communicant, clarify and expand new features of linguistic possibilities, which determines the degree of completeness of understanding a particular linguistic phenomenon; exercises for the development of analytical thinking, steady attention, improvement of speech skills.

Key words: foreign communicant, propaedeutic stage of study, grammatical competence, grammatical skills, stages of skills formation, foreign language grammatical competence, communicative learning aims.

UDC 372.881. 111.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.36>

Semenchenko T. O.

**CONTRIBUTION OF NICK MICHELIODAKIS
TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is devoted to the latest methods of teaching English as a foreign language, proposed by a world-class ELT expert Nick Michelioudakis. It is noted that currently most educational texts, audio materials, lexical and grammar exercises are mostly informative, which creates the effect of alienation from the textbook and language. However, the more personal information we disclose to others, the stronger the connection we establish with them. In this regard, the need to intensify the search for ways to diversify activities with tasks that contain elements of humor, affect the emotionally sensitive sphere, and are authentic and personalized is emphasized. Emphasis is placed on how to use promotional videos, songs, comedy videos and texts in English classes. According to Nick Michelioudakis, acceptable use of songs and videos must meet the following criteria: contain enough verbal content (lexical and grammatical units, examples of accents), have a clear and logical presentation of the plot, music should not be distracting, the plot as a whole should have a positive impact on the emotional and sensory sphere of the listener. The activities in foreign language classes for the development of critical thinking and creativity during the parallel formation of reading skills (supplementing sentences or parts of the text from the imagination, and then after watching a video, motivating careful reading of the text by placing a hidden message, creating the ending of the text), speaking and writing skills have been described. It is emphasized that the decisive factor in the effectiveness of learning is the student's own contribution, so the role of the teacher is to increase the curiosity of students, through the introduction of elements of surprise and humor.

Key words: teaching English as a foreign language, comedy for English language teaching, using ads for English language teaching, authentic songs for ELT, reading lesson, Nick Michelioudakis, motivating learners, managing learners.

(статтю подано мовою оригіналу)

In response to the ever-changing needs of Ukraine and the world, learning foreign languages has become increasingly vital, providing people with the opportunity to grow and develop at every stage of the educational and professional journey. Therefore, teachers have to be equipped with the most efficient pedagogical tools for English language teaching to help their students achieve substantial results in foreign language acquisition and create an environment conducive to learning. A great deal of attention has been paid to the development of speaking skills, vocabulary, grammar teaching by Ukrainian methodologists (H. Bilous, S. Sorochnska, K. Kris, O. Mihodui, L. Sudorchuk, M. Petrechko, N. Muhnenko) and a pool of Oxford University Press, Macmillan Education, British Council experts. Yet a Greek ELT consultant and teacher trainer N. Michelioudakis puts forward an idea that education and learning are bound to make

a student feel happy, successful and part of the community. He points out that what reading texts with follow-up tasks and occasionally grammar and vocabulary tasks lack is comedy, personalization, and ignition of curiosity. According to Brafman [1; p.36-46], the more personal the information we disclose to others, the stronger the bond we forge with them. Therefore, N. Michelioudakis highlights that teaching methods, tools and materials have to be selected meticulously, so that they allow a student to become an achiever, to feel satisfaction on the way from a struggle to success, to foster strong bonds within social groups and consequently innovative techniques for ELT should be applied.

The paper aims to promote best practice of one of the leading modern ELT methodologists Nick Michelioudakis in Ukraine to make lessons more engaging for learners.

A pivotal idea, N. Michelioudakis has impressed upon, is that learning should bring happiness, students have to feel that and be aware of things that make them happy. To practice this in ELT class a teacher can carry out an activity called “I am grateful for...”. Individually, students make a note of three things for which they feel they should be grateful (e.g. Health / Work / Security / Loving parents etc.). Then they work in pairs. They take it in turns to share with their partner why they feel they ought to be grateful for this particular thing (e.g. ‘Health’). Their partner has to ask them one question (e.g. ‘Have you ever had an accident?’) to elicit more information. Then they swap roles.

Secondly, education is destined to develop best human traits, which can be achieved by the following activity – ‘Random Acts of Kindness’. In pairs, students come up with as many things they can do to make others happier as possible (e.g. Call a sick friend at home / Give someone an ‘I like you’ card / Say ‘Thank you’ to someone for something they did for you in the past etc.). Another idea, would be to get students to come up with things they can do for the community (e.g. Help at a soup kitchen / Collect clothes for a particular person or group / Donate old books to a school library etc.). Or it can be ‘My Wonderful Classmates’: Students are divided into groups. Each group chooses one of their classmates (not one of the group) and together they come up with a ‘plateful of praise’ – a number of reasons why they like / value / respect this particular person. Then they present this to him/her. It is incredible how much warmth this activity generates. The teacher needs to make sure that nobody is excluded.

Goal setting skill can be developed through the activity when students make notes about one thing they would like to achieve (e.g. lose weight) and then set themselves a small, concrete goal (‘I’ll join a gym’) and make notes about the details (which gym, when, etc.). Then they share this with a partner. The role of the partner is to help them make the steps as concrete as possible and to anticipate problems (e.g. ‘What if it is too expensive?’) help with finding solutions / alternatives, and get the first student to make his/her commitment as firm as possible.

To boost learning within a reading lesson and make the most of the text by integrating reading with other skills N. Michelioudakis offers to follow such steps [4].

Pre-Reading. A teacher says that students are to read a story about smth (in this very example about Ben’s first day as a team lead). The text contains the following words: *smile – read – water – tired – beautiful – exercises*. With a partner, students need to link the words together in a story that makes sense. To maximize students’ interest, teachers need to get the student to invest by making some concrete predictions about the text. One way of doing this is by selecting some sentences from the text (or writing some ourselves), cutting them in half and then giving students only the first part. They will have to use their imagination to complete them. This activity gives them some additional information about the text and makes them even more curious.

SENTENCES	PREDICTIONS	TEXT
Ben had prepared a speech to give the team but...		
Most of the people in the room appeared to be....		
One lanky guy, Ronald, was obnoxious. During Ben’s speech he.....		
Ben punished Ronald for misbehaving. He made him....		
At the end of his first day as a team-lead, Ben felt....		

Fast reading. In order to teach students to read for a gist, a teacher gives them the text and tells them they have only one minute to read it. The aim is to check whether their predictions were right in the light of the information in the text, but the sheets with halved sentences a teacher takes from students for the time of reading.

Ben felt anxious as he entered a meeting room. Just last year he was being an ordinary QA tester and now he was a team lead. It was awkward to be on the other side of the meeting room desk. The team was ready for a meeting to begin. Most of the people looked cheerful, but a few seemed unfriendly. Ben had a speech to give about boosting sales and breaking into a foreign market plan, but now is he could not remember a word of it. But Ben began talking.

The meeting passed quickly. Later, Ben couldn’t remember it very well. It was not like a dream. He listened to his team during brainstorming, guided them. Out of the blue one lanky guy, Ronald, started to heckle. Ben punished Ronald for misbehaving. He made him work overtime at the weekend.

At the end of the people day, people left and Ben packed up his stuff. She felt tired and a little bit sad. She didn’t know if he liked managing a team after all. He locked the meeting room and started to walk home.

Slow reading. The next step is to make students read the text carefully. The key to this is an activity called “Hidden Message”. For this task, a teacher writes a sentence and inserts words from it randomly in the text. When the students start reading the text slowly, they will notice that it contains extra words which do not fit.

Creative writing. A teacher tells the students that the story is not over, and they are invited to work in pairs and write a completion – 3-4 sentences. In order to facilitate writing a teacher may offer questions to cover in writing, for example: *What happened after Ben left the office? Did he meet anyone? Did anyone call him the day after?* If a teacher wants students to practice writing skills more, they can ask them to write the retelling of the story from the beginning with a created in a group ending. After that a teacher may read out the original version:

By the office, Ben met some guys from his team. They gave him a basket of snacks and a bottle of wine, and offered to munch in the local canteen. They said it was the best session they ever had at work. Suddenly Ben didn't feel tired at all, he was happy and hopeful.

Vocabulary focus. As students are familiar with the text, it is a good idea to focus their attention on language – to highlight useful language – single words or collocations they don't know. A good way to revise vocabulary is to remove target lexis from the original text and get the students to fill in the gaps. This has three advantages: i) students get to see these items in context (again); ii) students realize that very often there are many words that could be used (which helps combat the misconception of the 'one correct answer' which tests perpetuate) and iii) (crucially) it forces students to retrieve the missing items; retrieval is effortful but it is the key to retention.

Speaking. At this stage it is necessary to get students to provide a personalized response to the text. Firstly, they can role-play various dialogues between Ben and Ronald, Ben and teammates. Secondly, students may provide some tips for novice team-leads, or tips on delivering successful presentations. This assignment can be spiced up with the following tweak. Students are given an email, written by another teacher giving "tips", which are ridiculous and humorous. Students have to read the email and correct what they disagree with. In this way learners are given the template of an email and it makes writing easier. The email to be considered is below:

Hi Ben,

Good to hear that you got your job as a team-lead. Ok – since you ask for my advice, here are some simple rules that I follow:

Be strict with the team and never smile at them. If you do, they will see you as a friend and this will lead to favoritism.

Always follow the book and never use any games. Games are noisy and they don't teach anything.

You can work with and praise only the most active from your team. There is no point in trying to involve the others as they won't succeed anyway.

If you take my advice, you can't go wrong. Do write and tell me how you like your new life.

Take care

The same sequence of steps can be applied to a lesson with songs or video clips. Songs and video clips are useful for ELT as long as they meet the following criteria: a) contain a lot of language; b) the delivery is clear; c) the music isn't too loud/intrusive; d) they don't have long interludes without words. If on top of all this the song has something to say, so much the better.

In a webinar for IATEFL Poland (April, 2022) N. Michelioudakis presented practical ways for using commercials to practice four language skills and Vocabulary.

It has to be mentioned that the expert has selected and created a pool of short poignant video ads on YouTube, called Ads for ELT with free access for everyone.

The methodology of applying video ads in class is similar to the one with a reading text. Initially a teacher has to wake up students' curiosity. With a partner, students read the statements and decide what the missing words can be. Then they cover the handout, watch the ad and fill in the gaps. The second way to create a memorable lesson using ads is to provide before showing a video ad a lead-in part stating that the video is going to be about the wishes and that is the background:

A guy wipes some dust off his new Toyota RAV 4, when a genie appears and offers to grant everyone some wishes. Question 1: There are four members in the Henderson family: the father, the mother, the daughter and the son. What do you think each of them wishes for? Students are supposed to discuss this in pairs or groups and then they have to watch the video to find out the answers. It is recommended to play the video ad twice since students will be involved in the content of the video and might fail to catch the details. This activity focuses mainly on developing listening skills.

The speaker underlined that ads can be used for boosting speaking skills as well. For this a teacher finds similar ads from the same campaign, for example promoting traveling by bus rather than a car developed by some bus tour agency. Then a teacher gets students to work in groups as representatives of different departments of the same advertising agency. Each student watches the ad on their phone and then explains the concept to the group. The group discusses the ads and then votes on which they think is the best. Afterward, students may see all the videos and reassess them.

Another way to work with vocabulary is shown in the example of a video ad "What you really need when everything goes wrong". Students work with a partner, they have to think of as many things as can go wrong during the day. For example, your mobile battery may run out, your trouser zipper may come off, you lose your keys, you leave your memory stick with a presentation at home, etc. Subsequently, students read the text, watch the video and answer the questions: Which of these things are actually shown in the ad? What are the mistakes in each case? The text is provided below:

All kinds of things can ruin your day. For instance, you may drop your books on the pavement on the way to school; your shirt button may come off; you may accidentally burn the food; you may spill coffee on your homework; your computer may get a virus; you may drop ice-cream on your shirt; you may put on your pullover inside out; you may inadvertently empty the contents of your shopping bag on the floor; your skirt might get caught in the bicycle chain; you may scratch your car while parking; your puppy might decide to pee on your sport shoes; you may get distracted and pour too much pepper on your food; you may miss an appointment by mistake; you may break the car key in the car lock... For all these reasons, you need something special to start your day with... (what?)

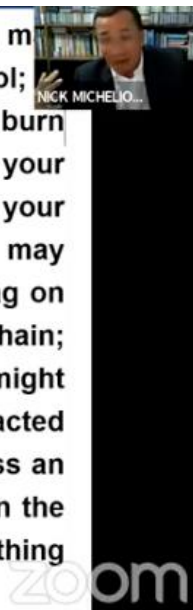


Figure 1. The text of the exercise for developing vocabulary with ads video

Ads are a perfect resource for teaching writing skills. A teacher finds an ad that tells a story, plays the ad in class, but pauses it before the ending, or breaks the whole story before ‘I am desperate to find out what’s going to happen next’ episodes and get students to work in pairs/ groups or on their own to write 2-3 sentence about what happens next.

To build up students’ vocabulary a teacher again may use an ad, for example, to refresh the vocabulary on the topic ‘household chores’, a teacher ignites students’ interest by asking them to name chores they hate doing. After that there is a task: this is a “To-Do List” for a servant. With a partner, read the text and fill in the gaps. “OK – here is what I would like you to do: you have to help me with the housework AND the kids. So here is your “To-do-List” for today”: You have to the shoes, the cat,the kids to school, come back,the beds,the laundry,the ironing,the table,the lawn,the furniture,the windows,the floor;the kids....their H/W, ... them entertained,dinner; ...the rubbish,the kids...bed and...all the lights.

Then watch the commercial and identify which tasks the servant said he could do and put the, in the right order.

It should be highlighted that Michelioudakis N. developed awesome exercises that can be used for revising vocabulary from numerous topics and developing speaking skills [4].

Balderdash! Students work in groups. The teacher gives them some very difficult words related to a field the class has been studying. Each group produces made up, but the believable definitions for each of the words and hands it to the teacher. The teacher then reads out the REAL answer and all the made-up answers, in random order. The groups need to guess which is actually correct. Teams score points for each group who are conned into believing that their made-up answer is the real one, as well as for choosing the real and often unbelievable answer. Alternatively, students can work in pairs and provide one real and one fake definition to a partner.

Call my bluff. Students work in pairs or groups of three. Students come up with false definitions or examples of the target vocabulary, their partners have to correct the mistakes. For example, if Student A says, ‘If you withdraw some money from an ATM, you deposit your account’, so Student B must say, “No, because if you do so, you deduct money from your account”.

Hide the Word. Students work in pairs, taking turns. Student A thinks of a word from the target vocabulary, and writes it down on paper without showing it to his partner. Then he speaks for 20-30 seconds using other difficult words from the target vocabulary and uses the word he had thought of at least once. Student B tries to guess which word it is.

The evolving story. Students work in pairs. Student A thinks about the beginning of a story (I was getting ready for my presentation... I was on my way to... I was working on my....) – about 3-4 sentences long. Student B writes down some words – completely unrelated to each other (could be from the target vocab). Student A starts his/ her story, and after 3-4 sentences, Student B calls out one of his /her words. Student A continues the story, but has to incorporate it into the story – taking it in a totally different direction. For example,

A: Yesterday, I packed my things and got ready to go to work. I was walking down the street when I saw a friend... B: Cash!

A: He was counting the cash on the bench. There were many people around, I went closer – I was really surprised ...B: Weird!

A: I thought it was so weird, what on earth was he doing there. B: Jump

A: I told him that he should jump up, touch the wood, hide his money and get home.

Color in the Passage. Students get the paragraph without the adjectives OR the gaps and we asked them to add some color to it ('What is the puppy like?' / 'What is the bed like?' / 'How was the puppy feeling?').

'One day, my puppy jumped onto our couch and played with his toy. I liked to watch him play – he looked so full of life. Soon, my puppy yawned. He was a puppy – he tired easily. I picked him up and laid him on his bed. Soon my puppy was snoring away.'

Students might then come up with something like this: *'One day, my lovely puppy jumped onto our long, comfortable couch and played with his new, stuffed toy. I liked to watch him play – he looked so excited and care-free, so happy and full of life. Soon, my cute puppy yawned. He was a young puppy – he tired easily. I picked him up and laid him on his cosy, warm bed. Soon my adorable little puppy was snoring away.'*

Conclusions. The decisive factor is the student's own contribution. The more students invest, the more likely they are to enjoy and benefit from the session. The teacher's role is to ensure students' curiosity is piqued, and introduce an element of incongruity and humor to make the lesson more enjoyable.

Bibliography:

1. Brafman O., Brafman R. Click. New York, 2011. 224 p.
2. Ads for ELT. *Psychology for educators and more* : веб-сайт. URL: <https://eltnick.wordpress.com/category/ads-for-elt/>
3. Making Vocabulary Activities that stand out. *Oxford University Press. English Language Teaching Global Blog* : веб-сайт. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2019/07/26/making-vocabulary-activities/>
4. Happiness and ELT. *Psychology for educators and more* : веб-сайт. URL: <https://eltnick.wordpress.com/2017/05/>
5. Motivating learners: an integrated skills lesson. *Psychology for educators and more* : веб-сайт. URL: <https://eltnick.wordpress.com/2017/03/17/motivating-learners-an-integrated-skills-lesson/>

References:

1. Brafman, O., Brafman, R. (2011) Click. – New York: Virgin Books, 224 p.
2. Michelioudakis N. Ads for ELT / N. Michelioudakis. – URL: <https://eltnick.wordpress.com/category/ads-for-elt/>
3. Michelioudakis N. Making Vocabulary Activities that stand out / N. Michelioudakis. Oxford University Press ELT. – URL: <https://oupeltglobalblog.com/2019/07/26/making-vocabulary-activities/>
4. Michelioudakis N. Motivating learners: an integrated skills lesson N. Michelioudakis. – URL: <https://eltnick.wordpress.com/2017/03/17/motivating-learners-an-integrated-skills-lesson/>

Семенченко Т. О. Внесок ніка мікеліоудакіса в методіку навчання англійської мови як іноземної

Статтю присвячено висвітленню новітніх методів навчання англійської мови як іноземної, запропонованих грецьким експертом, провідним методистом світового рівня Ніком Мікеліоудакіс. Зазначено, що наразі більшість навчальних текстів, аудіо-матеріалів, лексико-граматичних вправ носять переважно інформативний характер, що створює ефект відчуження від підручника та мови. Але чим більш особисту інформацію ми розкриваємо іншим, тим міцніший зв'язок ми з ними встановлюємо. У зв'язку з цим підкреслено необхідність інтенсифікації пошуку способів урізноманітнення занять такими завданнями, що містять елементи гумору, впливають на емоційно-чутливу сферу, і є автентичними й персоналізованими. Закцентовано увагу на способах використання рекламних відео, пісень та комедійних відео і текстів на заняттях англійської мови. На думку Мікеліоудакіса, прийнятні для використання пісні та відео мають відповідати таким критеріям: містити достатньо мовного вербалізованого контенту (лексичних та граматичних одиниць, прикладів акцентів), мати чіткий і логічний виклад сюжету, музика не має відволікати, сюжет в цілому має позитивно впливати на емоційно-чутливу сферу слухача. Презентовано види діяльності на заняттях з іноземної мови для розвитку критичного мислення та креативності під час паралельного формування навичок читання (доповнення речень або частин тексту з уяви, а потім після перегляду відео, мотивування уважного читання тексту способом розміщення в ньому прихованого повідомлення, створення кінцівки тексту), говоріння і письма (вправи «Нісенітниця», «Неправда», «Сховай слово», «Створи історію», «Додай кольору»). Підкреслено, що вирішальним фактором в ефективності навчання є власний внесок учня, тому роль викладача полягає в тому, щоб підвищити допитливість учнів, через внесення елементів невідповідності та гумору.

Ключові слова: навчання англійської мови, гумор при навчанні мови, рекламні відео, автентичні пісні, робота з текстом, мотивація студентів, Нік Мікеліоудакіс, управління процесом навчання.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Матеріали статті висвітлюють одну з актуальних проблем сьогодення, що пов'язані з професійною підготовкою майбутніх соціальних працівників. Автор наводить приклади сучасних вчених щодо оновлення технологій навчання та пошуку нових форм і методів формування відповідних компетентностей у сучасних здобувачів вищої освіти спеціальності соціальна робота. У статті охарактеризовано перспективи використання таких технологій як інфографіка, ментальні карти та буктрейлер. З точки зору автора публікації завдяки застосуванню інфографіки здобувачі матимуть можливість ефективно опрацювати навчальний матеріал. Це пов'язано з візуальним поданням інформації, поєднанням тексту і графіки. Особливо ефективним це може бути у разі необхідності засвоєння великого об'єму інформації. Саме інфографіка сприяє залученню різних органів чуття для тривалого утримання уваги здобувачів. Для майбутніх соціальних працівників інфографіка уможливіть якість практичної підготовки, наприклад, розгляд конфліктів, аналіз проблемних ситуацій тощо. Технологія застосування ментальних карт у роботі з майбутніми соціальними працівниками, як вважає автор, сприятиме поліпшенню пам'яті, генерації ідей та розвитку активного творчого мислення майбутніх фахівців соціальної сфери. Ментальні карти відображають природний спосіб мислення. Застосування ментальних карт дозволить структурувати широке коло проблем, з якими доводиться стикатися у реальному житті соціальному працівнику. Автором відмічено ще одну технологію – буктрейлер (короткий відеоролик про певну книгу). На практичних заняттях використання даної технології дозволить яскраво та образно розповісти здобувачам про певне літературне джерело. Основне завдання застосування буктрейлера – зацікавити користувача та мотивувати до читання. Компетентнісна функція цієї технології полягає у поширенні знань, освіти та самовдосконалення. До того ж, як підкреслює автор статті, створювати буктрейлери буде цікаво як викладачам, так і самим майбутнім соціальним працівникам.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, майбутні соціальні працівники, інфографіка, ментальні карти, буктрейлер.

Історично склалося так, що у ході розвитку суспільства відбувся перехід від благодійницької діяльності до професійної, чим було зумовлено появу професії соціального працівника. З часом з'явилася потреба у стандартизації підготовки фахівців соціальної сфери, визначенні завдань і змісту, обґрунтуванні теорій і концепцій, що в загальному розумінні утворили модель професійної підготовки. Та соціально-економічний розвиток в умовах сьогодення диктує потребу суспільства у висококваліфікованих соціальних працівниках, що в свою чергу пояснює необхідність впровадження інноваційних технологій у їх підготовку.

Впровадження інноваційних технологій в освітній процес уможливило актуалізацію компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Інноваційна спрямованість процесу професійної підготовки в закладах вищої освіти спрямована на творчий розвиток здобувачів, здатних до ініціативності, самостійного ухвалення рішень та усвідомлення ними важливості власної професійної місії [1], [2], [8]. У зв'язку з цим не втрачає актуальності відповідно й проблема пошуку інноваційних технологій навчання майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – проаналізувати специфіку застосування інноваційних технологій навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників.

Щодо професійної підготовки соціальних працівників І. Савельчук зазначає на необхідності корекції кожного виду діяльності (навчально-виховної, позанавчальної, самостійної, індивідуальної, науково-дослідницької), форм взаємодії викладача та здобувачів (традиційні та нетрадиційні), а також оволодіння методикою їх застосування відповідно до наявних педагогічної й соціальної складових потенціалу інноваційного освітнього середовища університету. З приводу ресурсного забезпечення інноваційного середовища для підготовки соціальних працівників вченою виділено наступні: активізація взаємодії соціальних та освітніх інституцій, стимулювання професійного розвитку через інноваційні технології, залучення здобувачів до інноваційної діяльності, організації відповідних освітніх заходів в системі практико орієнтованої підготовки майбутніх соціальних працівників [6].

Питання підготовки, наприклад, майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних технологій порушено у дослідженні Л. Пахомової, яка розглядає перспективи ефективної професійної діяльності саме з точки зору використання інноваційних технологій. Зміст даного поняття вчена характеризує як сукупність професійних компетентностей, що забезпечують вирішення в межах визначених професійних функцій специфічних проблем і викликів соціального виховання в освітньому середовищі, що постійно оновлюється [5].

За Л. Єрмоїною, для сучасної освіти дедалі більшої актуальності набуває процес гейміфікації. Використання ігрових технологій перетворює освітній досвід на цікавий процес, сприяє подоланню соціальних і психологічних обмежень. До того ж, застосування гейміфікації у підготовці соціальних працівників не дає

змогу отримати прямих відповідей на запитання, створюючи лише простір для роздумів [3]. Розширення переліку різних технологій у підготовці соціальних працівників сприятиме становленню професіоналів своєї справи.

Про значущість професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які будуть здатні до ефектвної взаємодії із сім'єю або окремими її членами зазначено у публікаціях Л. Москальової та ін. Вчені акцентують увагу на дещо новому напрямі у діяльності фахівців соціальної сфери – використанні арт-технік у соціальній роботі з сім'єю. Опрацювання арт-технології може бути корисним для профілактики, діагностики та корекції сприйняття їх клієнтів; усвідомлення ними важливості функцій своєї сім'ї та формування ціннісного ставлення до здобутків свого роду [4].

Проаналізувавши ряд наукових ідей було прийнято рішення зосередити наше дослідження на характеристиках таких технологій навчання, як інфографіка, ментальні карти та буктрейлер. Усі вони об'єднані принципом наочності. Про цінність принципу наочності вказував ще Ян Амос Коменський – «це золоте правило дидактики» [7]. Ми поділяємо думку педагога про те, що наочність – це певний компонент почуттів.

Так, беручи до уваги те, що графічна наочність забезпечує сходження від загального до часткового, вважаємо, що завдяки застосуванню інфографіки здобувачі матимуть можливість ефективно опрацювати навчальний матеріал [2, с. 82]. Це пов'язано з візуальним поданням інформації, поєднанням тексту і графіки. Особливо ефективним це може бути у разі необхідності засвоєння великого об'єму інформації. Саме інфографіка сприяє залученню різних органів чуття для тривалого утримання уваги здобувачів. Для майбутніх соціальних працівників інфографіка уможливить якість практичної підготовки, наприклад, розгляд конфліктивних ситуацій тощо.

Використання інфографіки під час лекцій або практичних занять сприяє розвитку у майбутніх соціальних працівників таких компетентностей, як навчально-пізнавальних (вміння відрізнати правильність або хибність фактів); інформаційних (професійні навички аналізувати, зберігати та відтворювати будь-яку інформацію); міжпредметних естетичних (вміння виявляти естетичне ставлення до світу, оцінювання життєвих явищ та людської поведінки); ціннісно-сміслових (вміння визначати життєві цінності та ставити мету як для власного розвитку, так і для виконання професійних завдань). Варто підкреслити, що використання інфографіки у навчальному процесі буде доречним у ході вивчення нового матеріалу, під час закріплення отриманих знань, у ході перевірки наявних знань, у процесі розв'язання проблемних питань, а також для емоційного розвантаження. При цьому, інфографіку можна використовувати як розроблену викладачем, так і пропонувати здобувачам узагальнити матеріал, наприклад, той, що передбачає самостійне опрацювання.

Технологія застосування ментальних карт у роботі з майбутніми соціальними працівниками сприятиме поліпшенню пам'яті, генерації ідей та розвитку активного творчого мислення майбутніх фахівців соціальної сфери. Ментальні карти відображають природний спосіб мислення. Застосування ментальних карт (інтелект-карти, карти пам'яті, карти знань) дозволить структурувати широке коло проблем, з якими доводиться стикатися у реальному житті соціальному працівнику.

Технологія використання ментальних карт тісно пов'язана з технікою майндмешпінгу, розробленою англійським психологом та консультантом Тоні Бьюзеном [2, с. 88]. Вчений характеризував її як графічну техніку, що може бути вдало використаною для розвитку потенціалу мозку.

Так звана техніка візуалізації процесу мислення, як вказує Т. Бьюзен, має чотири характерні ознаки:

- об'єкт уваги є центральним образом;
- основні теми, що пов'язані з об'єктом вивчення, розміщуються по відношенню до центрального образу у вигляді гілок;
- ці гілки позначаються відповідними ключовими поняттями (можливе позначення додаткових гілок);
- гілки з поняттями утворюють зв'язану вузлову структуру.

В контексті теми нашого дослідження вважаємо, що розробка ментальних карт для освітніх цілей може бути реалізованою у вигляді спеціальних фігур для відображення основних понять, наукових теорій та власних ідей здобувачів тощо.

Використання ментальних карт уможливить поліпшити пам'ять здобувачів, генерувати ідеї, надихати на пошук креативних рішень, демонстрацію концепцій та діаграм, структурувати курсові/ дипломні роботи, ефективно організувати взаємодію здобувачів у процесі групової роботи. Прикладом доречного використання ментальних карт (інтелект-карт, карт знань) можуть бути наступні: наукова класифікація (понятійні апарати досліджень); представлення конкретної наукової теорії та її застосування; системний виклад перебігу дослідження (наприклад, опис наукового експерименту); планування роботи, облік здобутих результатів, оформлення висновків.

Робота з ментальними картами у підготовці майбутніх соціальних працівників сприятиме розвитку таких компетентностей:

- комунікативних (навички міжособистісної взаємодії, роботи з клієнтами),
- інформаційно-комунікаційних (уміння самостійно шукати, відбирати, аналізувати, перетворювати інформацію);
- проєктно-технологічних (уміння застосовувати знання, навички й особистий досвід у майбутній професійній діяльності).

Ментальні карти відображають природній спосіб мислення людського мозку, їх зміст є інтуїтивно зрозумілим для здобувачів, що в цілому вказує на їх навчальну цінність. Розробка та оформлення ментальних карт вдало пов'язують процес пам'яті і творчості, що сприяє мимовільному запам'ятовуванню: увага здобувачів зосереджується на самому навчальному матеріалі, а не на процесі утримання його в пам'яті.

Варто вказати на значні освітні можливості такої технології, як буктрейлер, дослівний переклад – booktrailer – відеоролик, що триває від двох до п'яти хвилин, що розповідає про будь-яку книгу, візуалізуючи її зміст [2, с. 96]. Читацька компетентність сучасних фахівців різних спеціальностей є під загрозою, тому, вважаємо, застосування технології буктрейлера в освітньому процесі сприятиме частковому розв'язанню даної проблеми. Так, використання даної технології у підготовці майбутніх соціальних працівників під час практичних занять дозволить яскраво та образно розповісти здобувачам про певне літературне джерело.

Наприклад, наразі триває наша робота з підготовки буктрейлера для майбутніх соціальних працівників, що буде представлений нами під час практичного заняття з освітнього компоненту «Соціально-психологічний практикум». Ми плануємо звернути увагу здобувачів на літературне джерело А. В. Руденка «Ігри і казки, які лікують» (у двох книгах: Серія «Для турботливих батьків», Харків, 2020 р.).

Зміст першої книги ми плануємо презентувати через гру дитини у пірамідку, де кожний її елемент представляє такі розділи: «упертість», «примхи», «сором'язливість», «безсоння», «страхи», «жадібність», «агресія».

У другій книзі плануємо відобразити кабінет соціального працівника, який радиться з дітьми з приводу того, як краще назвати робочі теки. За порадою дівчинки та хлопчика соціальний працівник підписує теки відповідними назвами розділів книги «як виховати оптиміста», «обіцяю говорити тільки правду і нічого, крім правди», «таємниця успіху (виховання цілеспрямованості, наполегливості, послідовності в дітей)», «повсякденні дрібниці» тощо. У процесі – на полицях з'являються різнокольорові теки.

У такий спосіб ми прагнемо привернути увагу здобувачів до читання літератури, що може бути корисною, наприклад, у роботі соціального працівника з сім'єю або родиною, або під час надання консультативної допомоги батькам або особам, які їх замінюють.

За різновидом – це буде концептуальний буктрейлер, що буде транслювати для майбутніх соціальних працівників провідну ідею та загальну спрямованість джерела. Ці дві книги адресовано дітям, мамам, татам та всім, хто працює з дітьми. У нашому відеосюжеті будуть задіяні діти, які ніби знаходять на дитячому майданчику ці книжки. І далі планується позакадрове дитяче мовлення, що закликає дорослих звернути увагу на їх знахідку. Заключний фрагмент має демонструвати дитячу кімнату та читання казок. Вважаємо, що цей буктрейлер спонукатиме здобувачів до пошуку можливостей знайти відповідне джерело, а також взагалі звертати увагу на паперові носії інформації для подальшого самовдосконалення та професійного становлення. Основне завдання застосування буктрейлера – заінтригувати користувача та мотивувати до читання. А від так компетентнісна функція цієї технології полягає у поширенні знань, освіти та самовдосконалення. Використання технології буктрейлера під час вивчення освітніх компонентів сприятиме відкриттю нових можливостей для просування книг, виявлення власних режисерських здібностей здобувачів тощо. Навчальна цінність опрацювання технології буктрейлера полягає у здобутті інформації про цікаві літературні джерела, а також у відкритті себе як режисера, монтажера або художника-мультиплікатора.

Для підвищення комунікаційного впливу буктрейлера, ця технологія має реалізувати чотири базові функції:

- інформаційну,
- комунікативну,
- естетичну?
- культурно-просвітницьку.

Перевага образу перед словом сприятиме детальному засвоєнню інформації. До того ж, створювати буктрейлери буде цікаво як викладачам, так і самим майбутнім соціальним працівникам.

Як варіант, одним із завдань для самостійної роботи здобувачів може бути розробка ментальних карт за матеріалами двох книг «Ігри і казки, які лікують».

Висновки. Усвідомлення необхідності інтеграції різних сфер соціальної роботи потребують професійної мобільності та адаптивності від соціальних працівників. Зростає загальна переконаність в тому, що соціальний працівник має вільно «переміщуватися» у своїй професії (наприклад, зі сфери медицини – у діяльність в умовах соціальних служб тощо) і це варто враховувати під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти. В межах подальших наукових пошуків перспективу вбачаємо у впровадженні технологій інфографіки, ментальних карт та буктрейлера у викладацькій діяльності. Для подальшого висвітлення ефективності даних інноваційних технологій нами заплановано впровадити їх у процесі засвоєння майбутніми соціальними працівниками таких освітніх компонентів, як «Соціально-психологічний практикум» та «Психологія професійної діяльності».

Використана література:

1. Абакумова О. О., Бабіна С. І. Актуальні питання професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в умовах дистанційності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 77, 2020, 5-8.

2. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Х. : ВГ «Основа». 2018. 119.
3. Єрміна Л. Є. Застосування «гейміфікації» в професійній підготовці соціальних працівників. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету* 1 (24). 2020. 69-74.
4. Москальова Л. Ю., Єрміна Л. Є. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з сім'єю: тренінг з використання арт-технік. *Соціальна робота та соціальна освіта* 2 (7). 2021, 134-140.
5. Пахомова Л. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Харків, 2020. 315.
6. Савельчук І. Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка, соціальна робота.* 2 (45), Київ. 2019. 154-159.
7. Сліпич Ю. В. «Золоте правило дидактики» Я. А. Коменського в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічний альманах.* 2017. Випуск 34. 76-81.
8. Чуйко О. В. Професійно-орієнтовані практики у підготовці соціальних педагогів в університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія II : Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* 24 (II), Київ, 2018, 5-8.

References:

1. Abakumova O. O., Babina S. I. (2020). Aktualni pytannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty v umovakh dystantsiinosti [Topical issues of professional training of specialists in social work at a distance]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* 77, S. 5-8. [in Ukrainian].
2. Dmytrenko K. A. (2018). Zvychni formy roboty – novyi pidkhid: rozvyvaemo kliuchovi kompetentnosti [Usual forms of work are a new approach: we develop key competencies] : metod. posib. / K. A. Dmytrenko, M. V. Konvalova, O. P. Semyvolos, S. V. Beketova. Kh. : VH «Osnova». 119. [in Ukrainian].
3. Ieromina L. Ye. (2020). Zastosuvannya «heimifikatsii» v profesiinii pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv [The use of "gamification" in the training of social workers]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohicheskoho universytetu* 1 (24). S. 69-74. [in Ukrainian].
4. Moskalova L. Yu., Yeromina L. Ye. (2021). Formuvannya hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z simieiu: treninh z vykorystannia art-tehnik [Building the readiness of future social workers to work with the family: training in the use of art techniques]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita* 2 (7). S. 134-140. [in Ukrainian].
5. Pakhomova L. (2020). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti : [Preparation of future social educators for the use of innovative technologies in professional activities] dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Kharkiv. 315. [in Ukrainian].
6. Savelchuk I. B. (2019). Resursne zabezpechennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv [Resource provision of innovative educational environment for training social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: pedahohika, sotsialna robota.* 2 (45), Kyiv. S. 154-159. [in Ukrainian].
7. Slipich Yu. V. (2017). «Zolote pravyllo dydaktyky» Ya. A. Komenskoho v suchasni mystemskii osviti [Comenius's «Golden Rule of Didactics» in Contemporary Art Education]. *Pedahohichniy almanakh. Vypusk 34.* S. 76-81. [in Ukrainian].
8. Chuiko O. V. (2018). Profesiino-orientovani praktyky u pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv v universyteti [Professionally-oriented practices in the training of social educators at the university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 11 : Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika.* 24 (II), Kyiv, S. 5-8. [in Ukrainian].

Senyk A. M. Innovative training technologies in future social workers training

The materials of the article highlight one of the current issues related to the training of future social workers. The author gives examples of modern scientists on updating learning technologies and finding new forms and methods of forming appropriate competencies in modern graduates of social work. The article describes the prospects of using such technologies in infographics, mental maps and book trailer. From the point of view of the author of the publication, thanks to the use of infographics, applicants will be able to effectively process the training material. This is due to the visual presentation of information, the combination of text and graphics. This can be especially effective if you need to learn a lot of information. It is infographics that help to attract various senses for long-term attention of applicants. For future social workers, infographics will enable the quality of practical training, such as conflict resolution, problem analysis, etc. According to the author, the technology of using mental maps in working with future social workers will help improve memory, generate ideas and develop active creative thinking of future social workers. Mental maps reflect the natural way of thinking. The use of mental maps will allow structuring a wide range of problems that a social worker has to face in real life. The author noted another technology – a trailer (a short video about a particular book). In practical classes, the use of this technology will vividly and figuratively tell applicants about a particular literary source. The main task of using the trailer is to intrigue the user and motivate them to read. The use of book trailer technology in the study of educational components opens up new opportunities for the promotion of books, discovering their own directing abilities of applicants. To increase the communication impact of the trailer, this technology must implement four basic functions: informational, communicative, aesthetic and cultural-educational. The superiority of the image over the word will facilitate the detailed assimilation of information. The competence function of this technology is to disseminate knowledge, education and self-improvement. In addition, as the author of the article emphasizes, it will be interesting to create book trailers for both teachers and future social workers.

Key words: innovative learning technologies, future social workers, infographics, mental maps, book trailer.

ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ В ШКОЛІ ЦИФРОВОГО СТОЛІТТЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Цифрова ера змінює освіту. Повна загальна середня освіта – невіддільна складова системи освіти. Пандемія Covid-19 спонукала педагогів до розроблення продуктивних технологій проведення уроку в дистанційному форматі. Набуті вчителю компетентності проєктувати урок засобами цифрових інструментів забезпечують оптимальну реалізацію змісту освіти в умовах широкомасштабної війни, розпочатої росією 24 лютого 2022 проти Української держави. Через досліджені етапи розвитку уроку (системоутворювальний, концептоутворювальний, стабілізаційний, пошуковий, інноваційний) розкрито особливості модернізації шкільного уроку XXI ст. у контексті дидактичного потенціалу цифрових інструментів. Деталізовано особливості проєктування уроку в контексті різних теорій навчання (біхевіоризм, когнітологія, конструктивізм, коннективізм). Зацентовано на міждисциплінарному науковому напрямі – когнітології, завдяки якому шкільний урок XX ст. проєктується на основі технологій (алгоритмізація; програмоване, проблемне, оптимізація, інтенсифікація, розвивальне, диференційоване, евристичне навчання; колективна навчально-пізнавальна діяльність). Обґрунтовано вплив синергетичної парадигми освіти на шкільний урок як побудову «алгоритмів» формування парадоксального (діалектичного) мислення. Доведено, що пріоритетними підходами для проєктування сучасного уроку є компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, комунікативний і діяльнісний підходи. Педагогічне дослідження, що розглядається, проводиться в рамках НДР кафедри філософії і освіти дорослих ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0120 U104637 (2020–2025 рр.)).

Ключові слова: повна загальна середня освіта, шкільний урок, дидактика, підвищення кваліфікації, педагогічні працівники.

Необхідність у перегляді уроку як традиційної форми роботи продиктована запитами на цілі навчання, що виставляються на кожному історичному етапі розвитку суспільства освіти. Навіть побіжний екскурс в історію доводить, що з часу обґрунтування Ян Амос Коменським (до слова, у 1632 р. (лешненський період) фундатор класно-урочної системи створює «Велику дидактику», вчителюючи у лешненській школі братства) урок як високоефективна організаційна форма навчання змінюється.

Мета статті – на основі історико-генетичного аналізу обґрунтувати історичні етапи розвитку шкільного уроку та розкрити особливості проєктування уроку в різних теоріях навчання.

Методи дослідження. Для проведеного дослідження було використано комплекс методів, зокрема: теоретичні: вивчення й аналіз літератури з досліджуваної проблеми для обґрунтування етапів дослідження, поглядів учених та розкриття вмісту кожного етапу; історико-генетичний (аналітично-індуктивний і описовий метод) для послідовного розкриття сутності етапів розвитку шкільного уроку; аналіз, синтез, порівняння для класифікації позицій учених щодо проєктування шкільного уроку; термінологічний аналіз для визначення номінації досліджуваного поняття.

Обстоюючи природне право кожного народу мати свою національну школу, національну систему виховання, К. Ушинський в 60-ті рр. XIX ст. розробив теорію уроку. Дидактична система К. Ушинського ґрунтувалася на ідеях оптимізації пізнавальної активності школярів, емоційності навчання, розвитку мислення і мовлення учнів, забезпечення наступності в навчанні, належної організації самостійної роботи й творчості школярів, шкільного краєзнавства. Суттєва новація педагога – розгляд дидактичних принципів у тісному взаємозв'язку з формами, методами і прийомами навчання. Означені положення стали класичними в сучасній педагогіці.

XX ст. пов'язане з розвитком когнітології. Помітне реформування класно-урочної форми навчання відбулося на початку XX ст. у Німеччині через мангеймську систему, в основу якої покладено концепцію диференційованого навчання. Одна зі спроб активізувати пізнавальну діяльність учнів була нова форма організації навчання, запропонована на початку XX ст. дослідником із США Х. Паркхерст. Це – Дальтон-план, який дозволяв індивідуалізувати навчання і надавав можливість кожному учню рухатися в учінні самостійно й своїм темпом. У США з'являється новий її різновид – метод проєктів, спрямований на розвиток навчання і виховання через дію. На основі вчень Дж. Дьюї були розроблені найвідоміші методи навчання: дальтон-план, плетун-план, віннетка-план, метод проєктів тощо.

Шкільний урок модернізується завдяки технологіям навчання (алгоритмізація; програмоване, проблемне, оптимізація, інтенсифікація, розвивальне, диференційоване, евристичне навчання; колективна навчально-пізнавальна діяльність). Акцент в організації та проведенні уроку – на когнітивну діяльність школяра.

З обґрунтуванням синергетичної парадигми освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії мозку людини, урок досліджується як побудова «алгоритмів» формування парадоксального (діалектичного) мислення, розвиток якого є основною метою як психотерапевтичного, так і психолого-педагогічного впливу

на особистість [1]. Головним принципом нового уроку ХХ ст. – розвиток пізнавальних здібностей як первинне пізнання школярем реальності, а не вивчення готових «знань».

Світ ХХІ ст. цивілізаційно змінився: стан невизначеності, очікуваних швидких подій (5–10 років), антропологічні зміни. Школа Цифрового століття – місце, де готують людей не до давноминулого, а до майбутнього. Таким майбутнім є креативність, підприємництво, співпраця. Мають бути створені умови для свободи, партнерства й вибору суб'єктами траєкторії освітнього розвитку. Адже знання у наш час ідуть з різних сторін і місць, зокрема з масових відкритих освітніх онлайн курсів. Словом, у ХХІ ст. дійсно є така необхідність переглянути шкільний урок. Адже, як наголошувала Олександра Савченко у праці «Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури», «урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу, характер якого залежить від його цілей, що мають на ньому розв'язуватися, змісту і методів навчання» [3].

Важливо зазначити, шкільний урок як високоефективна організаційна форма навчання реалізує зміст освіти, сутність якого змінюється у кожній із чотирьох промислових революціях (таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика промислових революцій

Промислові революції	Часові межі	Характерні особливості	Зміст освіти	Основні літературні напрями; відомі митці
Перша промислова революція (1.0)	XVII	Перша заміна ручної праці машинною (механізація виробництва)	Продиктований	Бароко; класицизм; сентименталізм; романтизм; реалізм; модернізм; імпресіонізм, символізм, неоромантизм, імажинізм, футуризм, акмеїзм, експресіонізм, дадаїзм, сюрреалізм, екзистенціалізм тощо; постмодернізм
Друга промислова революція (2.0)	XX	– Електрифікація; – конвеєрне виробництво; – нові підходи та принципи управління (зокрема, Анрі Файоля)	Соціально вмотивований	Бароко; класицизм; сентименталізм; романтизм; реалізм; модернізм; імпресіонізм, символізм, неоромантизм, імажинізм, футуризм, акмеїзм, експресіонізм, дадаїзм, сюрреалізм, екзистенціалізм тощо; постмодернізм
Третя промислова революція (3.0)	Поч. ХХІ	– Відмова від використання природних корисних копалин; – перехід до відновлювальних; – джерел енергії автоматизація виробництва	Соціально вмотивований з безперервним оновленням	Бароко; класицизм; сентименталізм; романтизм; реалізм; модернізм; імпресіонізм, символізм, неоромантизм, імажинізм, футуризм, акмеїзм, експресіонізм, дадаїзм, сюрреалізм, екзистенціалізм тощо; постмодернізм
Четверта промислова революція (4.0)	Середина ХХІ	симбіоз технологій, що розмивають межі між сферами: – біологічною – фізичною – цифровою	Створюється через практичну інноваційну діяльність	

Урок як форма організації навчання, що дає можливість для активної й послідовної навчально-пізнавальної діяльності групи учнів одного віку, складу та рівня підготовки (класу), спрямована на розв'язання поставлених навчально-пізнавальних завдань, займає фундаментальне місце в історії педагогіки (таблиця 2).

Розкриємо проєктування уроку в різних теоріях навчання. Зазначимо, що педагогічне проєктування на методологічно-теоретичному рівні – спосіб модернізації систем освіти у контексті соціально-економічних, науково-технічних, психолого-педагогічних, культурологічних, особистісно-діяльнісних факторів і зв'язків з іншими науками. На прикладному рівні педагогічне проєктування розглядається як алгоритм висування та прогностичного обґрунтування, визначення цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання і розвитку учнів. Ґрунтуємося на висновку дослідника О. Коберник щодо понять педагогічне прогнозування, планування, конструювання, моделювання, що є складовими педагогічного проєктування [2].

Біхевіористська теорія (засновники – Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скінер) ґрунтується на ідеї зовнішніх стимулів («стимул – реакція – підкріплення») (матеріальне або моральне додаткове стимулювання). Традиційний метод навчання ґрунтується на біхевіористській моделі: учні пасивні, вони чекають, коли їм вчитель надасть інформацію. За традиційними біхевіористськими методами навчання відповідальність за навчання покладається на вчителя, а не на суб'єкта учіння. Як зазначають Фоснот і Перрі (С. Fosnot, R. Perry) [7] теорія біхевіористів може мати наслідки для зміни поведінки, але це мало що може пояснити для когнітивних змін, структурних змін розуміння.

Основні етапи дослідження уроку в історії педагогіки

1) системоутворювальний (XVII ст.)	узагальнення Я. Коменським досвіду братських шкіл XVI ст. та теоретичне обґрунтування у 1632 р. класно-урочної системи навчання.
2) концептоутворювальний (XVIII – 20-ті рр. XX ст.)	розвиток теорії уроку (верхня межа – XVIII т. – час, коли К. Ушинський обґрунтував теорію уроку, зокрема зацентровано на самостійній роботі учнів; нижня межа пов'язана з формуванням та утвердженням в історії вітчизняної школи парадигми «трудова школа», відповідно запровадженням комплексних програм та принципово нових підходів до методів навчання (лабораторного, лабораторно-дослідницького, екскурсійного, пошукового методів, Дальтон-плану та методу-проектів) і форм навчання, які заперечували урок.
3) стабілізації та уніфікації (30-ті рр. XX ст. до першої половини 50-х рр. XX ст.)	відбулась різка зміна освітніх орієнтирів, що проявилась у відмові від революційних підходів до форм навчання, повернення до класно-урочної системи та уроку як основної форми організації навчання. Основною формою організації навчання залишався комбінований чотирьох елементний урок із використанням у його рамках фронтальної, індивідуальної, рідше – групової форми навчальної діяльності учнів.
4) пошуковий (середина 50-х рр. XX ст. – 90-і рр. XX ст.)	з появою когнітології поширюється у систему шкільної освіти самостійна пізнавальна діяльність школярів, вдосконалюється класно-урочна система навчання та структура уроку (за освітніми галузями); здійснюється пошук та впроваджується вчителями – новаторами у шкільну практику активних типів навчання з використанням різних форм організації навчання; впроваджується у педагогічну практику української школи новаційні технології.
5) інноваційний (кінець XX ст. – дотепер)	пошук моделей демократичної школи без уроків.

Пізнавальна (когнітивна) теорія за основу результатів навчання брала знання й роботу з ними, почала складатися раніше за біхевіористську [7]. Когнітивна теорія стверджує, що навчання включає пам'ять, мотивацію та мислення, і що роздуми відіграють важливу роль у навчанні. Розглядає навчання як внутрішній процес та звертає увагу, що кількість і якість вивченого залежать від здібностей учня, від рівня якості й кількості досягнень, які зроблені під час навчального процесу, від рівня здібностей та наявної структури знань учня.

Інформаційний бум і потреба у розвитку гнучкого ситуативного мислення стали поштовхом до появи наприкінці минулого сторіччя теорії конструктивізму. Конструктивізм – «це теорія освіти, орієнтована на учня, яка стверджує: щоб навчитися, кожен учень повинен побудувати своє власне розуміння шляхом прив'язки нової інформації до попереднього досвіду» (К. Henson) [5, 8]. У конструктивістському освітньому середовищі учень може отримати конкретне завдання, над яким часто працює в умовах спільної роботи, критично аналізує інформацію та розмірковує про попередні знання. Цей тип навчального середовища є практично цінним для учнів, оскільки вони здатні інтегрувати нову інформацію з попередніми знаннями.

Коннективістська теорія [6] (запропонована С. Даунсом та Дж. Сіменсом) визначає, що процес навчання – це створення персональної мережі, в якій розміщуються знання того, хто навчається. Тепер з'явилися нові підходи, які називаються електронною педагогікою – це різноматична теорія, парагогіка, хютагогіка та інші.

Зупинимось на підходах до проектування сучасного уроку, зазначаючи, що підхід – конкретна стратегічна система, теоретико-методичні способи, шляхи й технології реалізації навчального процесу. Пріоритетними підходами для проектування й реалізації сучасного уроку є компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, комунікативний і діяльнісний підходи (табл. 3).

Таблиця 3

Підходи та їх сутність

Назва підходу	Сутність
Компетентнісний	Спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.
Когнітивний	Розглядає залежність поведінки людини від наявних у неї пізнавальних схем.
Особистісно орієнтований	Навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самостійність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.
Комунікативний	Органічне поєднання свідомих і несвідомих компонентів у процесі навчання.
Діяльнісний	Спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні (базові, ключові) і спеціальні (предметні).

Висновки. Продуктивність педагогічного мислення та результати освітніх модернізацій знаходять своє втілення у формах організації освітньої діяльності. На сьогодні провідною формою у вітчизняній шкільній освіті залишається урок, обґрунтований ще в 1632 р. І тут ми стикаємося із парадоксальністю сучасних освітніх змін: пропонувані нові стратегії, концепції вчитель має реалізувати в усталеній півсторічній формі? Урок з його класичним визначенням модернізується в школі електронної епохи. Інформаційне ХХІ ст. спонукає теоретиків і практиків проєктувати урок як високоєфективну організаційну форму навчання завдяки новітнім розробкам із когнітології та нейробіології. Дослідження людського мозку спрямовують педагогів враховувати нейропсихологію навчання. Освітні ресурси дають можливість втілювати в практику різні форми навчання та створювати експериментальні демократичні школи (освіта 2.0), нові різновиди класів – «клас 2.0».

Використана література:

1. Вознюк О. В., Левківський М. В., Саух П. Ю. Синергетика освіти : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Київ. 2004. 130 с. URL : <https://u.to/HH3ZGw>
2. Кoberник О. М. Місце проєктування в організації навчально-виховного процесу. *Гуманітарні науки: проблеми, пошуки, перспективи*. Зб. наук. праць Уманського педагогічного інституту. Умань: УДПІ, 1993. С. 87–95.
3. Скрипник М. І. Шкільний урок ХХІ ст. : типи, проєкти, аналіз : нотатник педагога. URL : <https://u.to/1TLGGw>
4. Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П. Проєктування сучасного уроку : теорія та практика: Робочий зошит для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Київ, ЦПО. 2022. 66 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/730318/>
5. Теорія і практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за заг. ред. В. М. Кухаренка. Харків, 2016. 284 с.
6. Duygu Saniye Öztürk Is Learning Only a Cognitive Process? Or Does It Occur in a Sociocultural Environment?: “Constructivism” in the Eyes of Preschool Teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 2016. Vol. 4, № 4. P. 153–159. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091450.pdf>
7. Fosnot C. T., Perry R. S. Constructivism : A Psychological Theory of Learning. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. 1996. 2nd ed. P. 8–33. URL : <https://u.to/b-zZGw>
8. Henson K. Foundations for learner-centered education. *A knowledge base. Education*. 2003. Vol. 124, № 1. P. 5–16. URL : <https://u.to/OV3QGw>

References:

1. Voznyuk O. V., Levkivskyy M. V., Saukh P. YU. (2004) Synerhetyka osvity : monohrafiya [Synergetics of education: monograph]. Kyiv. 130 s. URL : <https://u.to/HH3ZGw>
2. Kobernik O. M. (1993) Mistse proektuvannya v orhanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu [The place of design in the organization of the educational process]. *Humanitarni nauky: problemy, poshuky, perspektyvy*: Zb. nauk. prats' Umans'koho pedahohichnoho instytutu. Uman': UDPI. S. 87–95. [in Ukrainian].
3. Skrypnyk M. I. Shkil'nyy urok XXI st. : typy, proyekty, analiz : notatnyk pedahoha [School lesson of the XXI century : types, projects, analysis : teacher's notebook]. URL : <https://u.to/1TLGGw>
4. Skrypnyk M. I., Kravchyns'ka T. S., Volynets' N. P. (2022) Proyektuvannya suchasnoho uroku : teoriya ta praktyka: Robochyy zoshyt dlya pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity [Designing a modern lesson: theory and practice: Workbook for teachers of general secondary education]. Kyiv: TSIPO. 66 s. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/730318/>
5. Kukharenko V. M. (2016) Teoriya i praktyka zmishanoho navchannya : monohrafiya [Theory and practice of blended learning: a monograph]. Kharkiv. 284 s. [in Ukrainian].
6. Duyhu Saniye Oztyurk (2016) Chy ye navchannya lyshe kohnityvnyy protsesom? Abo tse vidbuvayet'sya v sotsiokul'turnomu seredovyschchi?: «Konstruktyvizm» ochyma vykhovateliv doshkil'noho zakladu [Is Learning Only a Cognitive Process? Or Does It Occur in a Sociocultural Environment?: “Constructivism” in the Eyes of Preschool Teachers]. *Zhurnal osvity i navchal'nykh doslidzhen'*. T. 4. № 4. S. 153–159. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091450.pdf>
7. Fosno K. T., Perri R. S. (1996) Konstruktyvizm: psykholohichna teoriya navchannya [Constructivism : A Psychological Theory of Learning]. *Konstruktyvizm: teoriya, perspektyvy i praktyka*. 2nd ed. S. 8–33. URL : <https://u.to/b-zZGw>
8. Khenson K. (2003) Osnovy osvity, oriyentovanoyi na uchnya [Foundations for learner-centered education]. *Baza znan'. Osvita*. T. 124, № 1. S. 5–16. URL : <https://u.to/OV3QGw>

Skrypnyk M. I., Kravchynska T. S., Volynets N. P. Lesson design in the school of the digital century: from theory to practice

The digital age is changing education. Complete secondary education is an integral part of the education system. The Covid-19 pandemic has encouraged educators to develop productive technologies for remote learning. The competences acquired by teachers to design a lesson with the help of digital tools ensure the optimal implementation of the content of education in the context of a large-scale war started by Russia on February 24, 2022 against the Ukrainian state. Through the researched stages of lesson development (system-forming, concept-forming, stabilizing, search, innovative) the peculiarities of modernization of the school lesson of the XXI century in the context of the didactic potential of digital tools are revealed. The peculiarities of lesson design in the context of different theories of learning (behaviorism, cognitology, constructivism, connectivism) are detailed. Emphasis is placed on the interdisciplinary scientific field – cognitology, thanks to which the school lesson of the XX century is designed on the basis of technologies (algorithmization, programmed, problem-based, optimization, intensification, developmental, differentiated, heuristic learning; collective educational and cognitive activities). The influence of the synergetic paradigm of education on the school lesson as a construction of «algorithms» for the formation of paradoxical (dialectical) thinking is substantiated. It is proved that the priority approaches for designing a modern lesson are competence, cognitive, personality-oriented, communicative and activity approaches. The pedagogical research under consideration is carried out within the scientific research work of the Department of Philosophy and Adult Education of the University of Educa-

tional Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine «Transformation of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers in the conditions of open university of postgraduate education» (state registration number 0120 U104637 (2020–2025)).

Key words: complete secondary education, school lesson, didactics, advanced training, pedagogical workers.

УДК 009

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.39>

Сторож В. В.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються питання підготовки фахівця соціономічної сфери діяльності в умовах цифровізації освіти з урахуванням сучасних вимог суспільства, що висувуються до особистості фахівця. Цифровізація вищої освіти визначаються як необхідні відповіді на суспільні виклики сьогодення. Цифрова трансформація вже поступово приходить у всі сфери життя кожної людини, і згодом вона ставатиме все більш явною та помітною. Розглядаються проблеми змісту підготовки спеціалістів у системі вищої освіти, взаємини між викладачами та студентами в умовах онлайн-навчання, питання забезпечення якості та ефективного впровадження цифрових технологій в освітній процес. Проаналізовано можливості використання цифрових технологій, доцільність впровадження цифровізації в освіті та її зміст цифровізації. Обґрунтовано необхідність цифрової трансформації системи освіти, побудови навчального процесу в онлайн форматі з упровадженням новітніх технологій. Виявлено позитивні та негативні наслідки цифровізації освіти, з'ясовано перспективи впровадження передових технологій в освітній процес. Актуалізовано необхідність пошуку більш ефективних шляхів впровадження цифровізації як комплексу інструментів, що оптимізують навчання, забезпечують персоналізацію й автоматизацію рутинних освітніх процесів. Виділено основні інструменти, які покликані підвищити якість онлайн-навчання при підготовці фахівця соціономічної сфери. Визначено основні напрями подальших наукових розробок, враховуючи тематику дослідження. Цифровізація освіти може бути успішною в тому разі, якщо освітній процес, заснований на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтований на конкретних користувачів, має конкретний зміст, ґрунтується на правильній методології та підходах, цікавому контенті, хорошій мотивації студентів, чітко налагодженій програмній і технічній базі. Цифрова трансформація системи освіти насамперед передбачає оснащення навчальних закладів сучасними цифровими технологіями, які покликані підвищити доступність навчання та навчальних матеріалів для всіх. У контексті змін соціально-економічного середовища, спричинених цифровізацією та глобалізацією сучасного полікультурного суспільства, актуалізується діяльність фахівців «соціономічних професій». Сучасна система найвищої професійної освіти, здатна зробити істотний внесок у підготовку фахівців та створення умов для організації освітнього процесу та функціонування освітніх установ, зумовлених викликами сьогодення.

Ключові слова: цифровізація, цифрові технології, освітнє середовище, вища освіта, професійна освіта, фахівці соціономічної сфери, особистісні якості, зміст та якість онлайн-навчання.

У системі освіти відбувається активне формування цифрового освітнього середовища, створюються онлайн-курси та онлайн ресурси, доступні для всіх категорій громадян, активно впроваджуються у процес навчання телекомунікаційні технології, що в свою чергу відкладає відбиток на процес підготовки кваліфікованого фахівця соціономічної сфери. Цифровізація відіграє важливу роль у всіх сферах життя суспільства, і ми усвідомлюємо її потенціал для зміни способів здобуття вищої освіти та навчання людей на різних етапах їхнього життя.

Актуальність та значимість цифровізації професійного освітнього процесу викликана необхідністю адаптації системи професійного освіти та навчання до запитів цифрової економіки та цифрового суспільства, становлення яких сьогодні – глобальні тренди сучасного суспільства.

Таким чином, цифровізація освітнього процесу є глибинною зустрічною трансформацією освітнього процесу та його елементів, з одної сторони та цифрових технологій, що використовуються в освітньому процесі, з іншої. Ціль трансформації освітнього процесу – створення гнучкої та адаптивної освітньої системи, що відповідає запитам цифрової економіки та забезпечує максимально повне використання дидактичного потенціалу цифрових технологій. Мета трансформації цифрових технологій – їх адаптація для максимально ефективного вирішення поставлених педагогічних завдань [1, с. 7].

Цифровізація – відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості. «Цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу,

роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [2, с. 188].

Аспекти впровадження цифровізації в освітній простір стали предметом дослідження зарубіжних (К. Бассетт (C. Bassett), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Л. Манович (L. Vanovich), Дж. Стоммел (J. Stommel), і вітчизняних (Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, В. Ребрина, О. Стрижак, А. Яцишин) науковців. Однак, незважаючи на проявлений науковою спільнотою інтерес, що до питання впровадження цифровізації в сучасний освітній простір зокрема майбутніх фахівців соціономічної сфери, все ще потребують більш детального вивчення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування підготовки фахівця соціономічної сфери діяльності в умовах цифровізації освіти та аспекти змін взаємовідносин педагога та студента, їхніх потреб в умовах сьогодення.

Вища освіта – це сфера, в якій об'єднуються багато аспектів змін, що виникають у результаті цифровізації нашого світу. Існують фактори, які обумовлюють ефективність впровадження цифрових інструментів у процеси вищої освіти та дають можливість повністю використати рішення цифрового простору: студенти повинні набувати нових навичок та компетенцій, які дозволяють їм використовувати цифрові технології; освітні програми мають реагувати на зміни у суспільстві та на ринку праці; університети мають стати простором проектування та пілотування соціальних реформ, спрямованих на забезпечення можливості використовувати переваги цифровізації у суспільстві; необхідно використовувати цифрові інструменти для створення нових освітніх просторів з метою підвищення доступності та якості освітніх послуг.

В даний час для реалізації процесу онлайн навчання заклади вищої освіти використовують різні веб-інструменти та платформи: Zoom, Google Clas-room, Microsoft Teams, Moodle і т.д. Для цілей навчання успішно адаптовані елементи ігрового простору, наприклад, такі платформи, як Discord, спочатку розроблені для ігрової спільноти. Ці інструменти виявилися найпростішим і найпривабливішим для студентів способом спілкування та взаємодії в процесі проведення дискусій презентацій, вправ та практичних занять.

Слід зазначити, що цифрові підходи до забезпечення навчання як і раніше, викликають ряд питань. З одного боку, слід застосовувати нові форми забезпечення навчання, оскільки вони дають більш гнучку та більш персоналізовану підтримку навчання. Однак, з іншої сторони, існує ймовірність зниження якості навчання, а також недостовірності результатів навчання. Відповідно, питання забезпечення прозорості та довіри до якості цифрового навчання виходять на перший план.

Розглядаючи процес підготовки фахівця соціономічної сфери діяльності в умовах цифровізації освіти сьогодні можна говорити про кілька аспектів зміни, які включають в себе зміна результатів навчання, зміна вимог до сучасного спеціаліста, зміна змісту навчання, зміна системи взаємовідносин педагога та студента, зміна самого студента та його потреб.

Розглянемо кожен із аспектів докладніше. Цифрова економіка, зміна виробничих технологій вимагають від фахівців нових професійних компетенцій та розвитку особливих особистісних якостей, які допомагають легко адаптуватися до нових умов роботи. Будь-яка сфера професійної діяльності передбачає наявність у фахівців таких якостей: креативність, системне мислення, вміння працювати з великим обсягом інформації, комунікативні та інформаційні навички, а також мобільність, стресостійкість і вміння сприймати і освоювати нове, що є особливо важливим в професійній діяльності фахівця соціономічної сфери.

Отже система освіти повинна підготувати фахівця, який вміє швидко адаптуватися до професійного середовища, що змінюється, і досягнень науково-технічного прогресу. Традиційні технології навчання мають менший потенціал для розвитку подібних якостей, отже виникає необхідність удосконалювати навчальний процес, впроваджувати більш ефективні інноваційні, креативно-орієнтовані технології [4].

Технології онлайн-навчання, дозволяють сформувати в студентів основні навички самостійного освоєння інформації, її переробки та ситуаційного застосування своїх знань [5]. При освоєнні дисциплін у вигляді онлайн-курсів, студенти опановують не тільки необхідні знання та вміння з дисципліни, але й формують навички особистого таймменеджменту, навички самодисципліни та самомотивації, розвивають критичне мислення [3].

Для розвитку необхідних особистісних якостей необхідно у навчальному процесі використання основ технології Agile, яка передбачає зосередити увагу членів команди на цілях спільної роботи, працювати нетривалими циклами при цьому визначати зону відповідальності кожного учасника та використовувати активний зворотний зв'язок. Подібна форма роботи здатна розвинути в студентів відповідальність за результат, вміння працювати у команді, вміння швидко та ефективно налагоджувати комунікацію, знаходити несподівані, креативні розв'язки поставлених завдань.

Слід звернути особливу увагу на питання про зміст сучасної освіти. Сьогодні наукова інформація стала відкритою та доступною масам, будь-який бажаючий може прочитати, знайти інформацію, у зв'язку з цим постає питання – що включати до змісту основних освітніх програм підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери діяльності.

Освітні стандарти так само не висувають чітких вимог до змісту підготовки, тому вибір змісту навчального матеріалу за програмою в цілому та з кожної дисципліни окремо полягає на викладачів. Від професійної майстерності, зацікавленості викладачів у результатах своєї праці переважно залежить, що вивчатимуть студенти.

Ще одним проблемним питанням є процес вибудовування взаємин педагога та тих, хто навчається в умовах цифрової освіти. Цифрова дидактика змінює традиційну роль викладача, в нових умовах педагог стає – консультантом, комп'ютером, провідником у світ доступної і відкритої інформації. Не кожен педагог готовий до такої зміни ролей, а тим паче студент.

Взаємини між педагогом та студентом вже давно перейшли на формат суб'єкт-суб'єктних, зараз же важливо цей формат перенести в цифрове середовище, яке висуває свої вимоги. Для уникнення конфліктних ситуацій, вибудовування ефективної комунікації в цифровому середовищі необхідно дотримуватися цифрової етикету. Насамперед цифровий етикет повинен опанувати викладач, а потім привчати до цих правил студентів, на своєму прикладі.

Загальних принципів цифрового етикету поки що немає, кожне співтовариство прописує правила собі у форматі статуту, чи правил. На сьогодні для освітніх організацій актуальним являється питання: у якому документі прописати правила взаємовідносин педагога та студентів у цифровому середовищі. Серед основних питань регулювання можна виділити правила онлайн-листування, правила групового спілкування на форумах та вебінарах, правила оформлення, надання та перевірки навчальних робіт, правила ведення електронних журналів та іншої навчальної документації.

Наступний напрям змін стосується самого студента, його можливостей та потреб. Студент сьогодні – це дуже мобільна людина, яка має швидкий доступ до будь-якої інформації, бажає отримувати не теоретичні, а практико-орієнтовані знання, добре знайома з інформаційними технологіями, тому не бажає отримувати інформацію традиційно.

Ці зміни ставлять перед педагогом нові завдання: оволодіння інформаційними компетенціями на сучасному рівні, щоб не відставати від студентів; розробка актуального та цікавого матеріалу з дисципліни, для розвитку мотивації до вивчення предмета у студентів, використання нових цікавих та ефективних технологій навчання (соціономічних технологій, квест-технологій, технологій проектування, креативно-орієнтованих технологій) у тому числі й онлайн-навчання; формування контрольних матеріалів здатних перевірити не лише знання, а також рівень сформованості компетенцій.

Цифровізація освіти відкладає відбиток на весь процес підготовки фахівців з моменту визначення змісту до контролю якості освоєння освітніх програм. Процедури забезпечення якості повинні бути розширені для охоплення цифрового навчання у випадках, якщо воно пропонується в рамках власної програми курсу ЗВО (наприклад у вигляді змішаного навчання) та якщо воно використовується студентами для доповнення свого власного шляху навчання. В обох випадках вони вимагають більш орієнтованого на студента підходу до забезпечення якості.

Аналіз процесів цифровізації навчання дозволив виділити основні інструменти, які покликані підвищити якість онлайн-навчання та забезпечити адекватне та ефективне використання цифрових технологій в умовах сьогодення.

Упорядкування планів готовності до несподіваних проблем. Оскільки всі курси переведені в режим онлайн навчання, комп'ютерні сервери можуть не мати можливості приймати велику кількість нових користувачів, що викликає перевантаження та збій роботи платформи онлайн навчання. Для своєчасного вирішення всіх непередбачуваних питань викладачі мають підготувати план до початку занять та заздалегідь проінформувати студентів.

Поділ навчального матеріалу на більш дрібні структурні одиниці. Щоб студенти могли зосередитися на онлайн-навчання, викладачі повинні розбити зміст навчання на невеликі теми. Іншими словами, на основі забезпечення чіткої структури знань у навчальному плані викладачам рекомендується ділити контент стандартної лекції (теми) на кілька невеликих підтем.

Використання голосу. У традиційному навчанні важливими інструментами є мова тіла, вираз обличчя та голос викладача. Однак як тільки курс перемикається на онлайн формат, можливості невербальної комунікації стають обмеженими, і тільки голос може функціонувати в повному обсязі. Тому в онлайн-навчання викладачі повинні максимально використовувати такі інструменти вербального спілкування, як інтонації, тембр голосу, темпоритм мови, дикційна опрацьованість та інші.

Організація технічної підтримки викладачів. З огляду на те, що багато викладачів не мають великого досвіду роботи на освітніх онлайн-платформах, особливо важлива підтримка з боку технічних помічників (лаборантів), які можуть також надавати консультації та відповідати на питання для недостатньо підготовлених студентів, використовуючи електронну пошту, соціальні мережі та месенджери.

Мотивація до активного навчання. Порівняно з традиційними лекціями, викладачі мають менший контроль над онлайн-навчанням, і студенти з більшою ймовірністю пропускають заняття. Таким чином, прогрес онлайн-навчання та його ефективність значною мірою залежать від мотивації та самоконтролю студента. Для цього викладачі повинні використовувати різні методи, щоб модифікувати домашні завдання та мотивувати студентів до активного навчання за межами ЗВО.

Ефективне поєднання онлайн та самостійного навчання. Недостатня самостійна підготовка до занять, обмежена участь в обговореннях та недостатня глибина освоєння матеріалу визнані найпоширенішими проблемами традиційного навчання. Ці питання не слід забувати також і під час онлайн-навчання. При плануванні онлайн-курсу викладачі можуть передбачати два етапи навчання: етап самонавчання в автономному

режимі та етап онлайн навчання. На етапі самонавчання в автономному режимі студенти повинні прочитати літературу за конкретним курсом та подати короткі статті на основі ключових матеріалів до початку занять. На етапі онлайн-навчання викладачі можуть використовувати метод дискусії для оцінки розуміння матеріалу та стимулювання його подальшого вивчення.

У ситуації вимушеного переходу в онлайн формат всіх рівнів освіти, потрібно оперативне вирішення питань забезпечення якості та підготовки викладачів до реалізації освітнього процесу із застосуванням цифрових технологій. Великі світові події є переломним моментом для швидких інновацій.

Вища освіта – це одна з небагатьох галузей, розвиток якої максимально стимулюється в умовах сучасних форс-мажорних обставин. У ході цих обставин стало зрозуміло, як важливо забезпечити якість освіти та трансляцію знання через кордони та усі верстви суспільства. Якщо технологія навчання може зіграти тут свою роль, то ми зобов'язані повністю розкрити її потенціал.

Таким чином, онлайн-освіта надає студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, набуття та закріплення різних професійних навичок, а також дозволяє викладачам впроваджувати принципово нові форми та методи навчання, використовуючи освітні платформи та ресурси. Суть такої активної діяльності – формування нових знань з використанням комп'ютерних технологій практично для успішного освоєння цілей освіти.

Застосування технологій онлайн-навчання поряд із традиційними технологіями при освоєнні основної освітньої програми дозволяє розвинути необхідні якості у майбутнього спеціаліста та підготувати до безперервного навчання на протязі всього професійного життя. Все це забезпечує комфортні умови для самонавчання, розвитку та кар'єрного зростання.

Однак цифровізація буде ефективною лише в тому випадку, якщо технологія використовуватиметься як інструмент для проведення системних та інституційних змін для передачі знань та розвитку професійних навичок, а не просто для автоматизації та прискорення процесу навчання.

Цифрова трансформація сучасної освіти, зміст якої не може бути вичерпаний, не виключає подальшого дослідження, зокрема пошуку шляхів впровадження цифровізації та використання нових технологій в підготовці фахівців соціономічної сфери діяльності.

Використана література:

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. URL: http://murindkol.ru/img/all/35_koncepciya_cd_xi_2019_verstka.pdf
2. Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка ; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.
3. Сторож В. В., Іванова А. М. Особливості критичного мислення майбутніх психологів. «*Spirit time*». 2020. Т. 1, № 3 (27). С. 19–21.
4. Сторож В. В. Креативно-орієнтовані технології у професійній підготовці фахівців соціономічної сфери. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: зб. матеріалів доп. учасн. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, 2016. С. 249–252.
5. Фомина А. С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 1. С. 101–106.
6. Цифрова адженда України – 2020. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

References:

1. Didakticheskaya kontsepciya tsifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya. [Didactic concept of digital vocational education and training] URL: http://murindkol.ru/img/all/35_koncepciya_cd_xi_2019_verstka.pdf. [in Ukrainian]
2. Karpluk S.O. (2019) Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli. [Features of digitalization of the educational process in higher education] Kyiv. S.188–197. [in Ukrainian]
3. Storozh V. V., Ivanova A. M. (2020) Osoblyvosti krytychnoho myslennia maibutnikh psykholohiv. [Features of critical thinking of future psychologists]. Berlin, Germany. «*Spirit time*» Т. 1, 3 (27), S.19–21. [in Ukrainian]
4. Storozh V. V. (2016) Kreatyvno-oriientovani tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery. [Creative-oriented technologies in the professional training of socionomic specialists]. Odessa. S.249-252. [in Ukrainian]
5. Fomina A. S. (2016) Onlayn-obuchenie v vyisshem uchebno zavedenii: metodiki, kontent, tehnologii. Obschestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika. [Online training in higher education: methods, content, technologies. Society: sociology, psychology, pedagogy] (1). S.101 -106. [in Ukrainian]
6. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020. [Digital Agenda of Ukraine – 2020]. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. [in Ukrainian]

Storozh V. V. Training of the socionomic sphere of the activity in the conditions of digitalization of education

The article reveals the issues of training a specialist in the socionomic sphere of activity in the context of digitalization of education, taking into account the modern requirements of society, which are put forward to the personality of the specialist. The digitalisation of higher education is defined as a necessary response to today's societal challenges. The digital transformation is gradually coming into all spheres of everyone's life, and over time it will become more and more obvious and noticeable. The problems of the content of training specialists in the higher education system, the relationship between teachers and students in online learning, quality assurance and effective implementation of digital technologies in the educational process are considered. The possibilities of using digital technologies, the expediency of digitalization in education and its content of digitalization are analyzed. The necessity of digital transformation of the education system, construction of the educational process

in the online format with the introduction of the latest technologies is substantiated. The positive and negative consequences of digitalization of education are revealed, the prospects of introduction of advanced technologies in the educational process are clarified. The need to find more effective ways to implement digitalization as a set of tools that optimize learning, provide personalization and automation of routine educational processes. The main tools designed to improve the quality of online learning in the training of a specialist in the field of socionomics. The main directions of further scientific developments are determined, taking into account the research topics. Digitization of education can be successful if the educational process based on the use of information and communication technologies, focused on specific users, has a specific content, based on the right methodology and approaches, interesting content, good motivation of students, well-established software and technical base. The digital transformation of the education system primarily involves equipping educational institutions with modern digital technologies, which are designed to increase the availability of education and training materials for all. In the context of changes in the socio-economic environment caused by digitalization and globalization of modern multicultural society, the activities of specialists in "socionomic professions" are relevant. Modern system of higher professional education, able to make a significant contribution in training specialists and creating conditions for the organization of the educational process and the functioning of educational institutions due to the challenges of today.

Key words: digitalization, digital technologies, educational environment, higher education, professional education, socionomics specialists, personal qualities, content, and quality of online learning.

УДК 378.14:159

DOI href="https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.40">https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.40

Стрельбицька С. М.

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз поняття «індивідуальна освітня траєкторія», розкрито різноманіття і протиріччя авторів у його трактуванні. Охарактеризовано сутність «індивідуальна освітня траєкторія» та з'ясовано значення означеного поняття для професійного розвитку здобувачів. Індивідуальна освітня траєкторія представлена як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача магістратури в освітньому просторі закладу післядипломної освіти. Відзначено, що незважаючи на наявність великої кількості наукових досліджень з приводу дефініції означеного поняття, воно залишається і досі дискусійними та потребує більш детального вивчення.

Стратегічна мета сучасної вищої професійної освіти полягає у підготовці в магістратурі професіоналів, здатних до самореалізації, самоактуалізації і саморозвитку у професійній діяльності, що гармонійно поєднують як особистісні, так і професійно значущі якості та здібності. Відтак, розробка та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії навчання дозволять здобувачеві в умовах магістратури розвинути саме ті якості, здібності, компетенції та компетентності особистості, які потрібні майбутньому професіоналу. Зокрема, такі, які є затребуваними сучасним ринком праці, а саме самостійність, самоаналіз, самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти, мобільність, гнучкість, креативність, ініціативність, здатність робити вибір і нести за нього відповідальність, осмислювати життєві та професійні цінності.

Розглянуто елементи освітньої парадигми, які є важливими для впровадження системи індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку під час навчання в магістратурі у системі післядипломної освіти. Окреслені основні напрямки організації освітнього процесу за індивідуальними освітніми траєкторіями. Обґрунтовано важливість індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку особистості здобувача під час навчання в магістратурі. Подается опис чинників, які впливають на професійний розвиток здобувачів магістратури та стадії їх професіоналізації.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут, професійний розвиток, неперервна освіта

В умовах модернізації та реформування системи вищої освіти України проблема професійного розвитку та професійного становлення здобувачів вищої школи залишається вкрай актуальною. Зокрема, в реаліях сьогодення стратегічну значущість набуває якість професійної підготовки здобувачів системи неперервної освіти, яка зорієнтована на умінні здобувати знання та ефективно їх використовувати саме шляхом постійного самовдосконалення й саморозвитку. Відтак, стратегія сучасної вищої освіти полягає у наданні можливості здобувачам виявляти та ефективно розкривати весь свій творчий потенціал.

Сучасному ринку праці потрібні професіонали, конкурентоспроможні, компетентні, які вільно володіють своїм фахом, професійно зрілі, відповідальні за свій розвиток, готові та здатні розробляти власну індивідуальну освітню траєкторію особистісного розвитку та становлення. Вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку, дозволяє здобувачам обрати власний персональний шлях реалізації особистісного потенціалу, вибір життєвої стратегії, сприяє розвитку самостійності, мобільності, гнучкості, креативності, ініціативності, здатності обирати та нести відповідальність за обране, організаційно-діяльнісних, пошукових, науково-дослідницьких й багатьох інших якостей і здібностей.

Сьогодні, заклад вищої освіти, який активно веде інноваційну діяльність, повинен формувати таких здобувачів, які володіють високим творчим потенціалом, аналітичними та комунікаційними здібностями, вміннями саморозвиватись, самовдосконалюватись і самореалізуватись, готових та здатних до професійного та особистісного зростання. Відтак, перед викладачами закладу вищої освіти постає необхідність визначити різні концептуальні підходи до професійного розвитку здобувачів в умовах магістратури, здійснювати пошук ефективних інноваційних технологій розвитку та становлення професіоналізму, зорієнтованих на індивідуалізацію освітнього процесу в системі неперервної освіти.

Актуальність даного дослідження обумовлена, з одного боку, потребою української держави і суспільства в професійних фахівцях, які володіють професійними компетенціями та компетентностями, що підвищує їх адаптивність і конкурентоспроможність в сучасних соціально-економічних умовах, з іншого боку, великим інтересом до теми дослідження в сучасній психолого-педагогічній науці та її недостатньою розробленістю.

Мета статті полягає у розкритті сучасних наукових підходів щодо висвітлення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» як важливої складової професійного розвитку здобувачів в умовах магістратури.

Вивчення наукових психолого-педагогічних джерел і літератури дає підстави констатувати інтенсивність наукового пошуку проблеми висвітлення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» здобувачів закладу вищої освіти. Відтак, теоретико-методологічні та професійно-педагогічні аспекти окресленої проблематики було розглянуто в працях українських і зарубіжних учених (М. Барна, С. Бейтс, Д. Бреннан, Т. Годованюк, Р. Деринг, Н. Джексон, Л. Задорожна-Княгницька, І. Каньковський, І. Краснощок, Ч. Лідбігер, Л. Медвідь, Я. Сухенко, Д. Хай, Н. Яремчук та ін.). Зокрема, побудові індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів (Л. Білоцької, С. Донченко, Р. Іст, М. Кримова, О. Пенчук, Т. Ша, Л. Шаульська та ін.). Деяким аспектам особливостей організації освітнього процесу в закладі вищої освіти за індивідуальною траєкторією присвячені праці Т. Коростіянець [3]. В свою чергу, питання Міжнародного досвіду навчання здобувачів з використанням індивідуальних освітніх траєкторій та їх ролі у забезпеченні якості вищої освіти досліджували учені Н. Гусєва, М. Логвинова, Л. Немець, К. Сегіда, О. Суптело [5]. Попри достатню кількість досліджень, універсального визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» до теперішнього часу не існує. Залишаються недостатньо дослідженими питання індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку здобувачів в умовах магістратури у системі післядипломного навчання та визначення її структурних елементів. Практичне розв'язання завдань підготовки професіоналів потребує глибокого теоретичного аналізу природи індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку здобувачів магістратури у системі післядипломного навчання, механізмів її реалізації, визначення умов та факторів, що її зумовлюють. Першочергового значення при цьому набувають завдання з'ясування загальних підходів щодо визначення сутності поняття, її структури та основних характеристик.

Реформування національної системи вищої освіти актуалізували пошуки підходів до розробки стратегії модернізації професійної підготовки здобувачів з урахуванням світового досвіду та традицій української академічної культури. Такі аспекти процесу модернізації, як перехід до системи європейської багаторівневої освіти, розвиток мобільних освітніх програм та стандартів, досягнення академічної мобільності, припускають наявність альтернатив в освітній сфері та орієнтують здобувачів робити вибір виходячи з власних можливостей та потреб ринку праці. Відтак, вибір індивідуальної освітньої траєкторії зрештою дозволить кожному здобувачу магістратури розвинути саме ті якості особистості, здібності, компетенції та компетентності, які вкрай необхідні майбутньому професіоналу.

Студентоцентроване навчання, орієнтація на індивідуалізацію освітнього процесу за допомогою яких відбувається включення здобувачів у розробку та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, закріплене в чинному законодавстві України [7; 8]. Зокрема, ст. 53. п.1. ч. 2 Закону України «Про освіту», закріплює право здобувачів на індивідуальну освітню траєкторію, що має реалізуватись через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання [7]. В свою чергу, ст. 62 п.15-17 Закону України «Про вищу освіту» індивідуалізує навчання здобувачів, через надання їм можливості вибору навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, при цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти, за погодженням з керівником відповідного факультету чи підрозділу, навчання одночасно за декількома освітніми програмами, а також у декількох закладах вищої освіти, за умови отримання тільки однієї вищої освіти за кожним ступенем за кошти державного (місцевого) бюджету та академічну мобільність, у тому числі міжнародну [8]. Як бачимо, законодавець всіляко стимулює та мотивує здобувачів, затверджуючи відповідні права на навчання упродовж життя та академічну мобільність, вибір видів і форм професійного зростання та/або суб'єктів освітньої діяльності, тим самим надаючи можливість самостійного вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи щодо тлумачення поняття «індивідуальна освітня траєкторія»: воно розглядається з позицій філософії, педагогіки, психології та соціології. Зокрема, з позиції індивідуального підходу (С. Сисоева) – це можливість гнучкого використання форм, методів, засобів і темпу навчання, спрямованих на визначення і розвиток потенційних можливостей та найближчих перспектив розвитку особистості, а також сприяння її творчому формуванню

індивідуального стилю освітньої діяльності. Зважаючи на особистісно-орієнтований підхід (О. Дубасенюк), у процесі професійної освіти на перший план висуває активну самостійність та усвідомлене ставлення до процесу навчання, акцентується увага на самоцінності, самобутності та суб'єктивному досвіді та відповідальності самого студента. В свою чергу, гуманітарний підхід (А. Сакун) передбачає створенню такого освітнього середовища яке спрямоване на самовизначення, стимулювання розвитку індивідуальності та особистісного досвіду, що сприятиме особистісному вибору освітнього шляху, розробці особистих моделей освіти. Більш того, розглядаючи індивідуальну освітню траєкторію через призму праксеологічного підходу (В. Поліщук), відзначимо, що вона забезпечує ефективність студента в управлінні власної освіти через всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів навчання для максимальної продуктивності практичної складової в освітній діяльності. За допомогою проєктного підходу (Л. Буркова) відбувається активізація вміння здобувачів передбачити, прогнозувати, оцінювати, створювати, що, в свою чергу, спрямовує їх на самовизначення у професійній діяльності через процес визначення умов реалізації особистісних і професійних орієнтацій та вибору форм, засобів та методів освітньої діяльності тощо. Підкреслимо важливість компетентісного підходу (Дж. Равен) при визначенні індивідуальної освітньої траєкторії, оскільки саме завдяки йому в професійній освіті відбувається переміщення акцентів з процесу накопичення знань, умінь і навичок здобувачів у площину формування та розвитку комплексу загальних та професійних прикладних умінь, адаптивних можливостей і здатності творчо застосовувати та трансформувати набуті знання й досвід у власній професійній діяльності. Зауважимо цінність акмеологічного підходу (Г. Яворська), який розкриває професійну освіту як процес самопізнання індивідуального професійного потенціалу, спрямованість здобувачів на самоосвіту, творчу діяльність, яка обумовлена потребою успіху в професійній сфері, досягнення професійної компетентності, здатності до проєктування і реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, траєкторій професійного зростання та мобілізації власної мотивації, когнітивних та емоційно-чуттєвих ресурсів, поведінкової активності.

Зазначимо, що трактування сутності поняття «індивідуальна освітня траєкторія» різними ученими аналізується у контексті таких перехресних понять, як «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма» та «індивідуальна траєкторія навчання». Відтак, Я. Сухенко відзначає, що психолого-педагогічний зміст індивідуальної освітньої траєкторії є досить широким, який розкривається та конкретизується низкою різнопланових категорій, які за аналізом семантичних одиниць, можна позначити як: дидактично-ресурсна категорія, індивідуально- та соціально-психологічна, картографічно-процесуальна тощо [9, с. 112].

В свою чергу, Т. Коростіянець підкреслює, що індивідуальна освітня траєкторія може бути спрямована не тільки на вибір освітньої програми студента, але й на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін [3, с. 74]. Водночас, авторка зазначає, що індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного здобувача в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності [3, с. 76]. Більш того, І. Краснощок зазначає, що «організація індивідуальної освітньої траєкторії студента сприяє формуванню конкурентоздатності майбутніх фахівців, здатних до самореалізації в мінливих соціально-економічних умовах» [4, с. 103]. Учена Т. Годованюк вивчаючи індивідуальну освітню траєкторію зауважила, що необхідними її елементами є: цінності, мотиви, зацікавленість викладача в розвитку здобувачів, задоволення від спілкування з ними, норми, авторитет викладача, мета, усвідомлення викладачем права здобувача на особистісні освітні цілі; позиції учасників освітнього процесу, форми і методи, акцент на самостійну роботу здобувачів, засоби, контроль і оцінка: зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку здобувачів, які важливо враховувати при її побудові [1]. Дослідник І. Каньковський розглядає індивідуальну освітню траєкторію, як реалізацію індивідуального освітнього маршруту. Автор акцентує увагу, що обраний рух індивідуального освітнього маршруту здобувачем, необхідний для досягнення ним певного рівня професійної компетентності, визначеного стандартом освіти, в умовах власної відповідальності та власного бажання [2, с. 63]. Підкреслимо, що у зазначеній думці, «індивідуальна освітня траєкторія» передбачає наявність індивідуального освітнього маршруту, а також розроблений спосіб його реалізації. В свою чергу, індивідуальний освітній маршрут розглядається вченими як структурована програма дій здобувача освіти на певному фіксованому етапі навчання; шлях освоєння індивідуальної освітньої програми [4]. Індивідуальний освітній маршрут виступає в якості персоніфікованої освітньої програми, котрий дозволяє реалізувати принцип особистісної орієнтації освітнього процесу через виявлення умов, які сприяють досягненню здобувачами магістратури встановленого стандарту освіти та побудований з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Аналіз зарубіжних публікацій із означеної проблематики засвідчив, що закордонні дослідники диференціюють це поняття з різними науково-теоретичними та практичними підходами для позначення індивідуального руху та прогресу в освіті. Зокрема, розглядають як особливості соціального походження та оточення; наявний освітній досвід суб'єкта навчання; структурованість, послідовність, лінійність, гнучкість процесу набуття освіти упродовж життя; локальні умови навчання в якості чинників формування ідентичності та схильності до навчання; характер (графіка) траєкторії, співвіднесеність навчальних переходів і перехідних періодів у житті особистості; ситуативно-хронологічний чинник розгортання індивідуальної освітньої траєкторії [9, с. 114]. Відтак, дослідник N. Jackson визначає індивідуальну освітню траєкторію, як

структурований і супроводжуваний процес, що реалізується безпосередньо здобувачем. Автор наголошує, що це полягає в тому, що здобувач аналізує свій процес навчання, успішність і досягнуті результати, а також складає план свого індивідуального, освітнього і професійного розвитку [11]. Зокрема, учений Ph. Schnell під поняттям «освітні траєкторії» розуміє сукупність переходів між освітніми рівнями й установами, які приводять до різних рівнів освітнього капіталу. Формуються чіткі вимоги до закладів освіти щодо стратегій впровадження індивідуального вибору студентів, які забезпечують доступ до освіти протягом усього життя [5]. В свою чергу, дослідники T. Gale, S. Parker зосередили увагу на вивченні проблеми переходів здобувача пов'язуючи із освітою особистості упродовж життя [10, с. 17].

З огляду на позиції вчених зауважимо, що цінність означених підходів полягає в тому, що ученими розкривається сутність індивідуальної освітньої траєкторії (особистісний шлях в освіті), мета (реалізація особистісного потенціалу здобувача освіти), визнання за здобувачем освіти свободи вибору

шляхів і способів реалізації власних освітніх цілей, навчання на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, відповідність освітньої діяльності потребам, когнітивному стилю, індивідуальним здібностям і можливостям здобувача вищої професійної освіти. Отож, аналіз наукової літератури засвідчив, що майже всі перелічені вчені акцентують увагу на необхідності побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Однак в умовах сьогодення стає очевидним, що система професійної освіти досить повільно реагує на соціально-економічні та науково-технічні зміни, а разом із цим і на проблему індивідуальної освітньої траєкторії для професійного розвитку здобувачів в умовах магістратури, що незмінно призводить до зниження конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

В рамках даного дослідження, погоджуючись з ученими, під індивідуальною освітньою траєкторією, розуміємо – персональний шлях реалізації особистістю здобувача свого творчого потенціалу під час навчання в магістратурі за допомогою професійно-освітньої програми, розробленої ним спільно з викладачем як тьютором чи партнером та/або самостійно. Зауважимо, що індивідуальна освітня траєкторія відображає, з одного боку, сферу інтересів та можливостей здобувачів, а з іншого, забезпечує їм можливість виступати активними учасниками проектування власної професійної діяльності та життєвої стратегії. Слід зазначити, що побудова індивідуальної освітньої траєкторії можлива лише при дотриманні наступних організаційно-педагогічних умов: 1) надання свободи вибору здобувачам щодо змісту, темпу вивчення матеріалу, засобів та методів, форм самостійної роботи та контролю результатів; 2) організація педагогічного супроводу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу; 3) обов'язкове здійснення рефлексії, моніторингу та контролю ефективності реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для своєчасної її корекції у разі виникнення конкретних бар'єрів або перешкод.

Підкреслимо, важливими аспектами для ефективної та успішної побудови індивідуальної освітньої траєкторії є: 1) здобувач під час навчання в магістратурі повинен бути готовим і здатним самостійно розробляти власний орієнтовний план, який повинен складатися з ретельно прописаних елементів, включаючи можливі бар'єри та перешкоди, отримувати підтримку від викладача, прийняття позитивного чи негативного оцінювання виконаних дій та визначення можливих альтернатив; 2) орієнтовний план має бути спрямований як на професійний, так і особистісний розвиток здобувача, враховувати особистісні, освітні та професійні інтереси, а також потреби та запити здобувача; 3) цілеспрямований на реалізацію індивідуальних прагнень, вироблення життєвих стратегій, формування засад індивідуального та професійного розвитку особистості здобувача.

Зазначимо, індивідуальний освітній шлях здобувачів магістратури в системі неперервної освіти здійснюється покроково: навіщо я це роблю? (осмислення освітньої діяльності); орієнтація на результат (постановка особистої освітньої мети); визначення плану освітньої діяльності та його реалізація; усвідомлення результатів власної діяльності та їх оцінка; корекція кінцевої мети обраного освітнього шляху. Вважаємо, що такий покроковий рух здобувачів до особистої освітньої мети з орієнтуванням на власний результат є процесом становлення індивідуальної освітньої траєкторії, в ході якого відбувається усвідомлення здобувачами значущості самостійності, власного вибору й відповідальності щодо постійного особистого професійного становлення та розвитку.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що побудова своєї індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку здобувача в умовах магістратури дає змогу створити образ майбутнього професіонала. Більш того, індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку особистості здобувача є моделлю, яка конструюється, деталізується, встановлює системи соціальних і професійних зв'язків, а також дає можливість прогнозувати власну ефективність і успішність та перспективу загалом. Крім цього, розробка та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії нададуть здобувачеві в умовах магістратури розвинути затребувані сучасним ринком праці такі якості та здатності, як: самостійність, самоаналіз, самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти, мобільність, гнучкість, креативність, ініціативність, здатність робити вибір і нести за нього відповідальність, осмислювати життєві та професійні цінності. Відтак, здобувачі перетворюються на справжніх суб'єктів власного професійного розвитку, які вибудовують індивідуальну стратегію свого життєвого успіху. Проведений аналіз виявив необхідність розв'язання в системі вищої освіти проблеми побудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів в умовах магістратури у системі післядипломної освіти. Оскільки кожна професійна діяльність має певні особливості, то ця побудова повинна здійснюватись ще в процесі фахової підготовки у ЗВО в рамках компетентнісного підходу, що й визначає напрямки подальших досліджень.

Використана література:

1. Годованюк Т. Л. Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика : монографія. Умань : Сочинський М. М., 2019. 316 с.
2. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. Київ-Сімферополь, 2013. Вип. 4. С. 62-65.
3. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: аналіз трактувань понять. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 30. С. 73-80.
4. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. С. 101-107.
5. Немець Л., Гусєва Н., Суптелю О. Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці студентів у галузі суспільної географії. *Проблеми сучасної освіти*. Харків, 2019. Вип. 10. С. 43-50.
6. Пенчук О. П., Донченко С. В., Білоцька Л. Б. Побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Сер. Економічні науки*. Київ, 2017. № 2 (109). С. 36-41.
7. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145>
8. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р., № 1556. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556>
9. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: міждисциплінарний аналіз феномену. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 4 (2). С. 111-116.
10. Gale Trevor Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in *Universities in transition : foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience*. Adelaide : University of Adelaide Press. 2014. P. 13-39.
11. Walther A., Parreira do Amaral M., Cuconato M., Dale R. Governance of Educational Trajectories in Europe: pathways, policy and practice. London : Bloomsbury Publishing, 2016. 352 p.

References:

1. Hodovaniuk T. L. (2019) Metodichna pidhotovka maibutnix uchyteliv matematyky: teoriia i praktyka [Methodical training of future teachers of mathematics: theory and practice] : monohrafiia. Uman : Sochynskiyi M. M. 316 s. [in Ukrainian]
2. Kankovskiyi I. Ye. (2013) Indyvidualni osvritni traiektorii yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiinoyi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational trajectories as a necessity of modern process of professional training]. *Profesiina osvita: problemy i perspektivy*. Kyiv-Simferopol. Vyp. 4. S. 62-65. [in Ukrainian]
3. Korostianets T. P. (2020) Indyvidualna osvritnia traiektoriia studenta: analiz traktuvan poniat [Individual educational trajectory of the student: analysis of interpretations of concepts]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych*. Vyp. № 30. S. 73-80. [in Ukrainian]
4. Krasnoshchok I. P. (2018) Indyvidualna osvritnia traiektoriia studenta: teoretichni aspekty orhanizatsii [Individual educational trajectory of the student: theoretical aspects of the organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Zaporizhzhia : KPU*. Vyp. 60. T. 1. S. 101-107. [in Ukrainian]
5. Niemets L., Husieva N., Suptelo O. (2019) Mizhnarodnyi dosvid vykorystannia indyvidualnykh osvritnykh traiektorii u pidhotovtsi studentiv u haluzi suspilnoi heohrafii [International experience in the use of individual educational trajectories in the preparation of students in the field of social geography]. *Problemy suchasnoi osvity*. Kharkiv. Vyp. 10. S. 43-50. [in Ukrainian]
6. Penchuk O. P., Donchenko S. V., Bilotska L. B. (2017) Pobudova indyvidualnykh traiektorii navchannia studentiv na osnovi zas-tosuvannia vybirkovykh elementiv navchalnykh planiv [Construction of individual learning trajectories of students based on the use of selective elements of curricula]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. Seria : Ekonomichni nauky*. Kyiv. № 2 (109). С. 36-41. [in Ukrainian]
7. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 5 ver. 2017 r. № 2145. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145> [in Ukrainian]
8. Pro vyshchu osvitu osvitu [About higher education]. Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 r., № 1556. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556> [in Ukrainian]
9. Sukhenko Ya. V. (2017) Indyvidualna osvritnia traiektoriia: mizhdystsyplinarnyi analiz fenomenu [Individual educational trajectory: interdisciplinary analysis of the phenomenon]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria : Psykholohichni nauky*. Kherson. Vyp. 4 (2). S. 111-116. [in Ukrainian]
10. Gale Trevor (2014) Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in *Universities in transition : foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience*. Adelaide : University of Adelaide Press. P. 13-39.
11. Walther A., Parreira do Amaral M., Cuconato M., Dale R. (2016) Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice. London : Bloomsbury Publishing. 352 p.

Strelbytska S. M. Individual educational trajectory of professional development of the students in the conditions of the master's degree

The article analyzes the psychological and pedagogical analysis of the concept of «individual educational trajectory», reveals the diversity and contradictions of the authors in its interpretation. The characterized of «individual educational trajectory» is described and the significance of this concept for the professional development of the students is clarified. It is noted that despite the presence of a large number of scientific studies on the definition of this concept, it remains controversial and needs more detailed study.

The strategic goal of modern higher professional education is to prepare for a master's degree professionals capable of self-realization, self-actualization and self-development in professional activities. Therefore, the development and implementation of an individual educational trajectory of study will allow the applicant in the master's program to develop exactly those qualities, abilities, competencies and competencies of the individual that the future professional needs. In particular, those that are in demand in the modern labor market, namely independence, introspection, self-knowledge, self-improvement,

self-education, mobility, flexibility, creativity, initiative, ability to make choices and take responsibility for it, comprehend life and professional values.

Elements of the educational paradigm that are important for the implementation of the system of individual educational trajectories of professional development during master's studies in the system of postgraduate education are considered. The main directions of the organization of the educational process according to individual educational trajectories are outlined. The importance of individual educational trajectories of professional development of the applicant's personality during master's studies is substantiated. The description of the factors influencing the professional development of master's degree students and the stages of their professionalization is given.

Key words: *individual educational trajectory, individual educational route, professional development, continuing education*

УДК 373.018.43/.091.398(73)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.41>

Швець Т. Е.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТЬЮТОРИНГУ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

У статті висвітлені історичні витоки та еволюція тьюторингу в системі середньої освіти у США. Автор надає короткий огляд джерельної бази відповідно до видів тьюторингу. У статті використані наступні методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення історико-педагогічних, педагогічних джерел з метою висвітлення основних моделей тьюторингу в закладах середньої освіти США.

Стаття починається із характеристики історичних витоків тьюторингу у США від з колоніального періоду до сьогодення. Автор зосереджує увагу на тривалості тьюторських традицій, відзначаючи, що американські тьютори успішно поширювали в народних школах тьюторські концепції центрованої на дитині педагогічної теорії філософів-гуманістів Європи, які були адаптовані до школи двадцятого століття.

У статті приділено увагу такому різновиду тьюторингу, як приватний, який також має свої варіації, а саме: професійні тьютори (індивідуальні вчителі), громадські (некомерційні) тьютори, шкільні тьютори-волонтери. Автор наводить твердження науковців щодо зростання в США популярності приватного тьюторингу, який обумовлений зростанням конкуренції на ринку вищої освіти.

Автор характеризує також модель тьюторингу ровесників, вказуючи його типи. У статті зазначені можливі варіанти тьюторингу ровесників, коли тьютором виступає студент бакалаврату, який допомагає школяру; старшокласники допомагають молодшим та учні з рівним статусом, які працюють у діадних взаємовідносинах, по черзі перебуваючи у ролі тьютора та підопічного.

У статті надана характеристика консультативної підтримки учнів, яка не має назви «тьюторинг», але за усіма характеристиками нагадує тьюторський супровід. Автор розкриває деякі аспекти праці шкільних консультантів-радників та зауважує на соціально-особистісній спрямованості допомоги учням. Також у статті надано аналіз онлайн тьюторингу в середній освіті США.

У висновках автор зазначає, що знання сутності різних моделей тьюторингу у закладах середньої освіти США дозволяють розширити уявлення про освітні практики в контексті індивідуалізації в її соціальному та гуманістичному значенні. Автор зазначає, що усі моделі тьюторингу засновані на концепціях освіти, що орієнтована на дитину, враховує індивідуальні відмінності учнів, розвиток їх індивідуальності.

Ключові слова: *тьюторинг, тьютор, тьюторський супровід, приватний тьюторинг, тьюторинг ровесників, онлайн тьюторинг, шкільне консультування, педагогічна підтримка.*

Розвиток освіти є одним із головних пріоритетів української державної політики. В Концепції нової української школи говориться про те, що школа це місце розкриття та розвитку талантів кожної дитини, її здібностей та можливостей, це місце партнерських взаємовідносин, побудованих на основі діалогу. Нова українська школа орієнтується передусім на учня, в фокусі індивідуалізація, орієнтації на учня, розвиток особистості, здатної до самостійного навчання впродовж життя [2].

Однією з найефективніших освітніх технологій у сфері реалізації принципу індивідуалізації на сьогодні вважається тьюторська технологія, яка набула свого поширення у багатьох країнах світу. Впровадження тьюторингу в закладах середньої освіти в Україні бере свій початок з досвіду зарубіжних країн. США – одна з країн, в якій тьюторинг є життєво важливою сферою, що швидко розвивається та представлений різними моделями. Аналіз закордонного досвіду реалізації тьюторингу, зокрема у Сполучених Штатах Америки, а також розвиток вітчизняної системи середньої освіти вимагає постановки питання впровадження нових форм та методів роботи з учнями.

Вивчення досвіду тьюторингу в США зустрічається у працях вітчизняних дослідників: К. Осадча вивчала освітню політику США щодо додаткових послуг, зокрема тьюторських; Н. Акініна, А. Ярош досліджували зарубіжний освітній досвід та торкалися проблем тьюторингу у США; Т. Алексєенко звертала увагу на досвід педагогічної підтримки в закладах середньої освіти США. Великий доробок щодо різних моделей тьюторингу: тьюторинг ровесників (peer and cross-age tutoring), тьюторинг як репетиторська послуга, тьюторинг як педагогічна підтримка у розвитку учнівської молоді (school-counselling and guidance), тьюторинг в дистанційному та онлайн навчанні, тьюторинг як система навчання належить зарубіжним науковцям. Історія тьюторингу в США вивчалася Едвардом Гордон та Елайн Гордон (Edward E. Gordon & Elaine T. Gordon); проблематиці тьюторингу ровесників присвячені праці Ч. Хоффмана (Hoffman Ch.), К. Топпінга (Topping K.), Н. Фальчикової (Falchikov N.), Дж. Кохена (Cohen J.) та ін.; питання тьюторингу як системи навчання висвітлені у дослідженнях Г. Бейлей (Bailey G.K.), Е. Ельхагаджи (Elhagaggi E.C.), М. Джонсон (Johnson M. V.); тьюторингу в системі дистанційного та онлайн навчання присвячені праці Х. Кентнор (Hope E. Kentnor), М. Карлана, Л. Феррара, Е. Пінотті (Carlana M., Ferrara L., Pinotti E.) та ін.; приватний тьюторинг описаний в працях Е. О'Брайант (E.Q. O'Briant), Е. Гордона, Р. Моргана, Ч. О'Меллі, Д. Понтіселл (Edward E. Gordon, Ronald R. Morgan, Charles J. O'Malley, Judith Ponticell), Д. Ли (Lee J.), Е. Кім (Kim E.), Дж. Гудман (Goodman J.), М. Вест (West Martin R.) та ін.; тьюторингу як педагогічній підтримці присвячені роботи Н. Гисберса (Norman C. Gysbers), Л. Бордерс (L. DiAnne Borders), Дж. Романо, М. Кая, Х. Вахла (John L. Romano, Michael Goh Kay, Herting Wahl) та ін.

Метою статті є аналіз досвіду впровадження різних моделей тьюторингу у системі середньої освіти США.

Спочатку вважаємо за потрібне звернутися до джерел тьюторингу в США. Історія тьюторингу в США починається у ранній колоніальний період (1600-1789 рр.). На відміну від Європи, тьютор в Америці змушений був працювати у сільській ізольованій місцевості та затребуваний був у більшості своєї у громадських школах. Поступово в колоніальній Новій Англії з'являються коледжі, які вводили тьюторську систему у свої навчальні програми. Після 1766 року в Гарварді тьютори були присутні у всіх студентів. Професори з Єльського університету читали лекції, а тьютори скеровували студентів у читання книжок, а також супроводжували клас вгору по «сходах науки» [4, с. 200-204].

У південних колоніях приватні тьютори були впливовою силою у розвитку освіти. Форма навчання була індивідуальна, навіть, якщо тьютор навчав не лише дітей плантатора, а й сусідніх у тому числі. Тобто індивідуалізоване навчання домінувало над груповим. Досвід тьюторів Півдня започаткував подальшу роботу вчителів в однокімнатних школах з різновіковими групами дітей, а ключом успіхів вчителів стало визнання та врахування у своїй діяльності індивідуальних відмінностей учнів [4, с. 212].

У XIX ст. продовжувалася практика домашнього навчання, а на початку 1800 рр. саме тьютори ставали першими засновниками шкіл. Постійний попит на шкільну освіту збігся у часі з введенням Ланкастерської системи освіти або «моніторіальної освіти», коли старші і більш підготовлені учні (монітори) ставали помічниками учителя і під його керівництвом проводили заняття з рештою учнів. Одним з наслідків моніторіальних шкіл стала поява системи міських народних шкіл (public school) [4, с. 225]. Ідея навчання за допомогою дітей-тьюторів на додаток до основного навчання вчителем, зберіглася у XX столітті [19, с. 134].

Треба зауважити, що в Америці велика кількість дітей, з різних регіонів, різного соціального положення мали досвід домашнього навчання тьюторами. Американські тьютори успішно поширювали в народних школах тьюторські концепти центрованої на дитині педагогічної теорії філософів-гуманістів Європи, які були адаптовані до школи двадцятого століття [4, с. 246].

У XX ст. приватний тьюторинг не здав свої позиції у зв'язку з поширенням на всі штати Америки обов'язкової освіти. Сьогодні в США є велика кількість приватних тьюторів, які займаються з мільйонами дітей Америки вдома, в школах, бібліотеках. Більшість з цих тьюторів – це шкільні вчителі, які допомагають учням після роботи в школі, на вихідних, літом. Завдяки акту «Жодної невстигаючої дитини» (2001 р.), тьюторинг в американській освіті зайняв нове впливове становище. Так у 1992-2012 рр. кількість приватних тьюторів зросла у чотири рази, а кількість приватних тьюторських центрів у 1997-2016 рр. – від 3000 до 10 000 [11, с. 4]. Зростання попиту на приватний тьюторинг обумовлений зростанням конкуренції на ринку вищої освіти [11, с. 20].

Близько 30% учнів займаються з професійними тьюторами у вільний від школи час [5, с. 49]. Ці тьютори спеціалізуються на якомусь одному предметі або на певній проблемі у навчанні та пропонують індивідуалізоване навчання «один на один». Вони консультують учнів та батьків щодо навчальних стилів, співпрацюють з класними вчителями тощо. Професійний тьюторинг триває, як правило, від трьох до шесті місяців. Тьютори проводять діагностику, покращують в учнів навички «навчитися вчитися». На відміну від професійних тьюторів, які отримують оплату за свою працю, праця громадських тьюторів та шкільних тьюторів-волонтерів носить некомерційний характер. Вони працюють з невеликими групами учнів або «один-на-один» після шкільних занять та, як правило, допомагають у виконанні домашніх завдань [5, с. 50].

У 2005 році професійна тьюторська асоціація Америки, Асоціація індустрії освіти (АІО) випустила Стандарти передового досвіду надавачів освітніх послуг, до яких увійшло Керівництво з кваліфікації тьютора. АІО розробила дані рекомендації з метою допомоги класифікації приватних осіб, яких наймають у якості

тьюторів: тьютор-майстр (має вищу освіту), тьютор (студент коледжу), асистент викладача (має середню освіту та пройшов курс з тьюторингу) [5, с. 62]. Дослідження в сфері ефективності приватного тьюторингу привели науковців до певних висновків, а саме: тьюторинг ефективний завдяки сильним особистим взаємовідносинам між тьютором та тьюторантом; надання негайного та доречного зворотного зв'язку; позитивне врегулювання між наявними знаннями учня та навчальними завданнями; надання якісних тьюторських послуг; вирівнювання тьюторського плану та звичайного навчального плану школи [5, с. 223]. Опитування учнів показало, що завдяки тьюторам їм вдалося не лише підвищити власну академічну успішність, а також мотивацію до навчання [11, с. 41].

Тьюторинг ровесників, за твердженням Ч. Хоффмана, має давню історію, коли старші діти в родині доглядали за молодшими та навчали їх в тому ж числі. Автор згадує тезу Я. Коменського «Хто вчить інших, той вчиться сам», а підтвердження цьому знаходить у вже загаданій нами Ланкастерській (моніторіальній) системі навчання. Також Ч. Хоффман зазначає, що теоретичне підґрунтя моніторіальної системи навчання заклав В. Б. Фаул, який вірив, що діти краще навчають один одного, оскільки вони були більш демократичні на відміну від дорослих із своїми підопічними, визнаючи їх індивідуальні здібності та називав це стиль навчання «орієнтованим на учня» [10, с. 2].

У 1960-х рр. П. Ліппетт і Д. Лохман були одними з перших, хто опублікував у наукових журналах результати досліджень щодо тьюторингу ровесників в Америці у різновікових групах (cross-age and peer tutoring). Їх дослідження ґрунтувалися на припущення: 1) молодші діти моделюють поведінку старших і, таким чином навчаються невимушено; 2) старші діти, які мали досвід довірливих взаємовідносин з дорослими вчителями, проектували на молодших, таким чином розвиваючи власні комунікативні навички завдяки тьюторингу; 3) тьютори вивчають навчальний матеріал значно краще, коли допомагають молодшим в його опануванні; 4) завдяки докладеним зусиллям тьютори не лише підвищують власний рівень академічних знань, а також розвивають у собі комунікативні та соціальні навички [12].

К. Топпінг та Н. Фальчиков у своїх працях аналізують позитивні результати від впровадження тьюторингу ровесників в школі. Так, Н. Фальчиков приводить приклади того, хто може бути тьютором: тьютором виступає студент бакалаврату, який допомагає школяру; старшокласники допомагають молодшим; учні з рівним статусом, які працюють у діадних взаємовідносинах, по черзі перебуваючи у ролі тьютора та підопічного [8, с. 27].

К. Топпінг стверджує, тьюторинг ровесників може забезпечити: більше практичних занять; більше активності та різноманітності; ширший обсяг індивідуальної допомоги; використання більш зрозумілої лексики; більше прикладів, які стосуються найближчого оточення; більше шансів на виявлення помилок; більше можливостей для узагальнення; краще розуміння процесу власного навчання; більший самоконтроль [17, с. 6-7]. Типологія тьюторингу ровесників, яку запропонував автор, включає в себе наступні параметри: 1) орієнтація на знання або навички; 2) робота одного або двох тьюторів з групою учнів, чи парний тьюторинг; 3) співпраця тьютора та підопічного впродовж навчального року; 4) розвиток різних здібностей кожного: тьютора та підопічного; 5) взаємонавчання, коли тьютор та тьюторант міняються ролями в залежності від навчальних задач; 6) місце проведення тьюторіалів (школа, бібліотека, на дому); 7) тьюторинг може охоплювати весь клас, а може лише певну групу учнів; 9) не обов'язково тьюторами є «кращі» учні; 8) цілі тьюторингу можуть бути спрямовані на інтелектуальний розвиток учнів та/або на розвиток соціальних та особистісних навичок [18, с. 323].

Звернемо увагу на вид педагогічної підтримки в США, який офіційно не називається тьюторингом, але має багато спільних характеристик, на які варто зауважити, а саме: розвиток особистісно-соціальних навичок учнів, навичок вміння вчитися, спрямованість на майбутнє. Термін «school-counselling and guidance» означає процес надання допомоги підростаючій особистості у самопізнанні та пізнанні довкілля з метою підтримки її успішного навчання, розвитку здібностей та у виборі професії. Також вживаються терміни “pedagogical support” – педагогічна підтримка [1, с. 35]. Історія шкільного консультування почалася у XX ст. з першого закону в США (1917 р.) про підготовку консультантів у сфері профорієнтації. Починаючи з 70-х рр. XX ст. шкільне консультування ставить перед собою досить широкі цілі: допомагати учням розвиватися в особистісному, соціальному та академічному планах [9, с. 2].

У системі середньої освіти США до сфери обов'язків консультантів-радників входить: консультування з соціальних та психологічних питань, допомога у виборі майбутнього освітнього шляху, консультування з питань міжособистісної комунікації, консультування з питань перешкод у навчанні, координує різні шкільні програми, що спрямовані на підтримку учнів (соціально-педагогічні, психологічні, кар'єрні, юридичні тощо). Крім того консультанти-радники допомагають учням ставити цілі для досягнення академічних результатів, вирішувати особисті проблеми, які заважають успішному навчанню, покращити соціальні навички, виявити інтереси, сильні сторони, здібності. Шкільні радники працюють індивідуально та з невеликими групами [9, с. 6].

У США розроблені Стандарти роботи шкільних консультантів-радників, які покликані сприяти реформуванню освіти на місцях, тобто шкільним консультантам відводиться роль лідерів та агентів змін в школі. Існує кілька моделей роботи в школі консультантів. Розглянемо Коннектикутську, яка найчастіше

використовується у державних школах. Ця модель концентрується на трьох сферах: академічній, кар'єрній та особистісно-соціальной.

Академічна сфера включає в себе набуття навичок, знань та вмінь, які сприяють ефективному навчанню в школі; використання стратегій для досягнення успіхів у навчанні; розуміння відношення вчених до світу праці, а також життя родини та суспільства. Кар'єрна сфера визначає програму шкільного консультування, яка забезпечує підґрунтя для набуття навичок, поглядів, знань, що дозволять учням здійснити успішний перехід з школи у світ праці, від однієї роботи до іншої впродовж всього життя. Особистісно-соціальна сфера покликана забезпечити основи для особистісного та соціального зростання у школі та далі у дорослому житті. Особистісно-соціальний розвиток сприяє академічним та кар'єрним успіхам, адже допомагає учням розуміти та поважати себе, інших, набувати ефективні навички міжособистісного спілкування, розуміти навички безпеки та розвиватися у повноправних членів суспільства. Програма консультування складається з групових та індивідуальних запланованих зустрічей, оперативного втручання та співпраці всередині і за межами шкільної спільноти. Причому, час для запланованої діяльності значно переважає час на оперативне втручання. Шкільні консультанти звітують про свою роботу щомісяця, де зазначають час, присвячений за усіма сферами, а також про діяльність, яка не пов'язана з програмою [3].

Ще одна програма, Орегонська, окрім вищезазначеного, включає у себе прямі та непрямі послуги для учнів. Прямі – це всі ті самі, що вже були описані нами, а непрямі включають консультації та співпрацю з батьками, вчителями, іншими педагогами та громадськими організаціями. Інша відмінність програми штату Орегон полягає у тому, що шкільні консультанти приділяють значну увагу концепту справедливості: рівний доступ до якісної освіти, неприпустимість несправедливості за расовими, мовними, релігійними ознаками [13]. І варто зауважити на Міжнародну модель, яка призначена задовольняти потреби дітей з інших країн, які переїхали до США. Дана модель враховує унікальні потреби учнів з інших зарубіжних шкіл, їх переїзд та характерні проблеми з формуванням ідентичності [15, с. 17].

Таким чином, шкільне консультування, багато в чому нагадує тьюторський супровід: індивідуальні зустрічі або в малих групах; спрямованість на розвиток м'яких навичок (soft skills), допомога у визначенні майбутнього освітнього та життєвого шляху, покращення навичок навчання, діагностика сильних сторін та здібностей учнів для спрямування їх до саморозвитку.

Не можна залишити поза увагою досвід американських тьюторів, які здійснюють супровід учнів у дистанційному та онлайн навчанні. У 1873 році у Бостоні була запроваджена перша офіційна програма заочного навчання під назвою «Спільнота заохочення домашніх занять». В 1953 році Університет Хаус (University of House) увійшов в історію як перший університет, який розпочав дистанційне навчання, пропонуючи студентам телевізійні заняття. Навчальні курси транслювалися від 5 до 13 годин щоденно, часто ввечері, щоб студенти, які працюють, мали можливість доєднатися до курсів. У 1989 році Університет Фенікса (University of Phoenix) стає першим навчальним закладом, який запустив університет, що працює повністю в режимі онлайн для підготовки бакалаврів та магістрів. І, нарешті, у 1996 році було засновано Міжнародний університет Джонса (Jones International University), який став першим акредитованим університетом, повністю підключеним до Інтернету [7, с. 2].

Тьютор, який працює в онлайн середовищі, орієнтований на вмотивованого та самостійного учня. Тому й практика тьюторського супроводу відрізняється дещо від тьюторських практик у традиційному освітньому середовищі. Основне завдання онлайн тьютора полягає на заохоченні учнів у досягненні їх освітніх цілей, консультуванні з приводу онлайн курсів, допомозі у вирішенні проблем роботи з платформою тощо. Тьютор також мусить бути обізнаний у методиці проведення онлайн тьюторіалів та може супроводжувати як міні-групу, так й працювати індивідуально. Але інші завдання тьютора досить схожі з тьютором, який працює у традиційній системі: визначення потреб учня, його здібностей, інтересів, ресурсів; допомога у плануванні визначених підопічним цілей; підтримка у їх досягненні; ведення діалогу та налагодження довірливих взаємовідносин; включення учнів в активну самостійну навчальну та пізнавальну діяльність; відслідковування прогресу учнів; спонукання підопічних до саморефлексії.

Як зауважує О. Сімпсон, підтримка учнів в дистанційному навчанні має два різновиди: академічна (academic) та неакадемічна (non-academic), де академічна підтримка пов'язана з навчанням: допомога у розвитку загальних навичок самостійного навчання, відслідковування прогресу у навчанні, мотивування до навчання, розширення освітніх кордонів, тобто вихід за межі навчальної програми; неакадемічна підтримка – це допомога учню у емоційних та організаційних аспектах навчання: практична допомога у пошуках програм та курсів, консультування щодо подальшої освіти, надання зворотного зв'язку щодо розвитку здібностей та особистісно-соціальних навичок [14, с. 14-18].

Пандемія 2019 року змінила ситуацію в освіті, адже усі школярі змушені були навчатися дистанційно. Тому тьютори, які працювали у традиційному форматі, вимушено стали онлайн тьюторами. У досить короткий час їм прийшлося оволодіти інструментами онлайн тьюторів: онлайн модерація спілкування в групі, використання онлайн методик спільної взаємодії учнів, використання різноманітних онлайн інструментів – робочі листи, онлайн дошки, користування всіма можливостями різних електронних платформ з метою організації інтерактивної взаємодії. Однак, як зазначає Б. Еллінгтон, основний акцент варто робити на підтримуючих методиках, які використовують шкільні консультанти, з урахуванням, безумовно, реалій онлайн

навчання. Тому, тьютори, які працюють в онлайн середовищі повинні дуже добре знати своїх учнів, адже вони не лише підтримують їх у вирішенні навчальних задач, а й допомагають учням усвідомити власні зусилля, які вони докладають у своє навчання, цінити це та зрозуміти як вибудовувати нові концептуальні зв'язки. Тьюторинг так само важливий, як і навчання само по собі, він може відіграти важливу роль у підтримці мотивації в учнів до навчання та свого розвитку [6].

Підсумовуючи, можна зробити висновки, що тьюторинг у системі середньої освіти в США має досить довгу історію, широко представлений в усіх ланках освіти. Усі зазначені види тьюторингу: приватний, ровесників, консультативний, онлайн мають своє місце в школі. Зрозуміло, що кожен заклад освіти обирає свої моделі, які відповідають, в першу чергу, місці школи, її демографічній, географічній, соціальній характеристиці, що для багатовимірної Америки дуже важливо. Для нас аналіз різних моделей, характеристика їх впровадження є важливими як приклади реалізації принципу індивідуалізації у навчанні, які можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи, таким чином розширюючи тьюторські практики, які вже знайшли своє місце в системі середньої освіти України.

Використана література:

1. Алексєєнко Т.Ф. Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 21. Кн. 1. Київ, 2017. С. 33-47.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. ASCA National Model: Accountability. American School Counselor Association. URL: <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors/asca-national-model/accountability>
4. Gordon, E. E., & Gordon, E. H. Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and western Europe. Lanham, University Press of America, 1990. 437 p.
5. Gordon, Edward E. The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham Md : Rowman & Littlefield Education, 2006. 162 p.
6. Ellington B. Warning Signs of Threats to Student Safety: Recommendations for Virtual School Counseling. *Professional School Counseling*, 2022. V. 26.
7. Effective Practices for Online Tutoring. The Academic Senate for Community Colleges, 2019. URL: [https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20\(1\)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20\(1\).pdf](https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20(1)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20(1).pdf)
8. Falchikov N. Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. London : Taylor&Francis Ltd, 2002. 334 p.
9. Hipolito-Delgado C. P., Porras L.-E., Stickney D., Kirshner B. Advocating for Students During Distance Learning: The Role of the School Counselor. *Professional School Counseling*, 2021. V. 24
10. Hoffman, C. Peer tutoring introduction and historical perspective. Paper presented at the Annual International Convention, the Council for Exceptional Children, 1977. P. 11-27
11. Johnson M. V. Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, 2010. Auburn University.
12. Lippett P., & Lohman' J. E., Cross-Agerelationships an educational resource. *Children*, 1965. No. 12. P. 113-117.
13. Oregon's Framework for Comprehensive School Counseling Programs. Oregon Department of Education. URL: https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/standards/guidance_counseling/Documents/2018%20Framework%20for%20CSC%20Programs.pdf
14. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education: Third Edition (1st ed.). Routledge, 2012. 297 p.
15. School counseling, a best practices report Prepared for Utah Leading through Effective, Actionable, and Dynamic Education. Hanover Research, 2019. URL: <https://www.schools.utah.gov/file/2e5d249f-1b6c-473d-8a5f-8364a0ce49c9>
16. Tenhoviirta, S., Korhonen, T., Seitamaa-Hakkarainen, P. et al. Cross-age peer tutoring in a technology-enhanced STEAM project at a lower secondary school. *Int J Technol Des Educ*, 2021. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-021-09674-6>
17. Topping K. J. Tutoring. *International Academy of Education, International Bureau of Education. Educational practices series 5*, 2000. 35 p.
18. Topping K. J. The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 1996. Vol. 32. No. 3. P. 321-345.
19. Wagner L. Peer Teaching Historical Perspective. London : Greenwood Press, 1982. 266 p.

References:

1. Aliksieienko T.F. (2017) Kontseptsii ta modeli sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky uchnivskoi molodi u zarubizhnomu dosvidi [Concepts and models of social and pedagogical support of student youth in foreign experience] *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* : zb. nauk. prats. Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Vyp. 21. Kn. 1. Kyiv. S. 33-47. [in Ukrainian].
2. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly: ukhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016 r. [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform: approved by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine 20.10.2016]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. ASCA National Model: Accountability. American School Counselor Association. URL: <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors/asca-national-model/accountability>
4. Gordon, E. E., & Gordon, E. H. (1990) Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and western Europe. Lanham: University Press of America. 437 p.
5. Gordon, Edward E. (2006) The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham: Rowman & Littlefield Education. 162 p.

6. Ellington B. (2022) Warning Signs of Threats to Student Safety: Recommendations for Virtual School Counseling. *Professional School Counseling*. v. 26. pp.1-9
7. Effective Practices for Online Tutoring. (2019) The Academic Senate for Community Colleges. URL: [https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20\(1\)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20\(1\).pdf](https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20(1)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20(1).pdf)
8. Falchikov N. (2002) *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: Taylor&Francis Ltd. 334 p.
9. Hipolito-Delgado C., Porras, L., Stickney D., & Kirshner B. (2021) Advocating for Students During Distance Learning: The Role of the School Counselor. *Professional School Counseling*. v. 24. pp. 1-10
10. Hoffman C. (1977) Peer tutoring introduction and historical perspective. Paper presented at the Annual International Convention, the Council for Exceptional Children. pp. 11-27.
11. Johnson Marcia Veal. (2010) *Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools*. ProQuest LLC: Ph.D. Dissertation. Auburn University. 123 p.
12. Lippitt P., Lohman J. E. (1965) Cross-Age Relationships an Educational Resource. *Children*. no. 2. pp. 113-117.
13. Oregon's Framework for Comprehensive School Counseling Programs. Oregon Department of Education. URL: https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/standards/guidance_counseling/Documents/2018%20Framework%20for%20CSC%20Programs.pdf
14. Simpson O. (2012) *Supporting Students for Success in Online and Distance Education: Third Edition (1st ed.)*. Routledge. 297 p.
15. *School counseling, a best practices report* Prepared for Utah Leading through Effective, Actionable, and Dynamic Education. Hanover Research 2019. URL: <https://www.schools.utah.gov/file/2e5d249f-1b6c-473d-8a5f-8364a0ce49c9>
16. Tenhvirta S., Korhonen, T., Seitamaa-Hakkarainen P. et al. Cross-age peer tutoring in a technology-enhanced STEAM project at a lower secondary school. *Int J Technol Des Educ*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-021-09674-6>
17. Topping K. J. (2000) Tutoring. *International Academy of Education, International Bureau of Education. Educational practices series 5*. 35 p.
18. Topping K. J. (1996) The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*. vol. 32. no. 3. pp. 321-345.
19. Wagner L. (1982) *Peer Teaching Historical Perspective*. London: Greenwood Press. 1982. 266 p.

Shvets T. E. Analysis of tutoring experience in the secondary education system of USA

The article highlights the historical origins and evolution of tutoring in the secondary education system in the United States. The author provides a brief overview of the source database according to the types of tutoring. The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of historical and pedagogical sources in order to highlight the main models of tutoring in secondary education in the United States.

The article begins with a description of the historical origins of tutoring in the United States, from the colonial period to the present. The author focuses on the duration of the tutoring tradition, noting that American tutors successfully disseminated tutoring concepts in public schools based on the child-centered pedagogical theory of humanist philosophers in Europe, which were adapted to the school of the twentieth century.

The article focuses on the private type of tutoring, which also has its variations, namely: professional tutors (individual teachers), public (non-commercial) tutors, school tutors-volunteers. The author cites the claims of researchers about the growing popularity of private tutoring in the United States, which is due to increasing competition in the higher education market.

The author also characterizes the model of peer tutoring, indicating its types. The article identifies possible options for tutoring peers, when the tutor is a bachelor's student who helps the student; high school students who help juniors and students of equal status who work in dyad relationships, taking turns in the role of tutor and tutee.

The article provides a description of student counseling support, which is not called "tutoring", but in all respects resembles tutoring. The author reveals some aspects of the work of school counselors-advisors and notes the socio-personal orientation of assistance to students. The article also provides an analysis of online tutoring in US secondary education.

In conclusion, the author notes that knowledge of the essence of different models of tutoring in secondary education in the United States can expand the understanding of educational practices in the context of individualization in its social and humanistic meaning. The author notes that all models of tutoring are based on the concepts of child-centered education, taking into account the individual differences of students, the development of their individuality.

Key words: *tutoring, tutor, tutoring support, private tutoring, peer tutoring, online tutoring, school-counselling, pedagogical support.*

УДК 378.091:339.138

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.42>

Юник І. Д.

АЛГОРИТМИ ФОРМУВАННЯ БРЕНДУ ВИКЛАДАЧА ВИШУ ЯК НОСІЯ ПЕВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ РОЛІ В ІЄРАРХІЧНІЙ СТРУКТУРІ КОЛЕКТИВУ

У статті наголошено на винятковій важливості для викладача вишу цілеспрямованого формування персонального бренду як фактора підвищення конкурентоздатності фахівця в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та економізації освітньої сфери. Аргументовано, що однією з провідних детермінант успішного брендингу викладача вишу є вдалий вибір та синхронізація з програмою відповідних стратегіко-тактичних брендингових дій однієї з шести ролей у колективі, у складі якого він комунікує з цільовою аудиторією, а саме: лідера, активіста, виконавця, одинака, бунтаря або пригніченого. Проаналізовано преференції і антипреференції, якими кожна з вищевказаних поведінкових ролей наділяє носія персонального бренду. Доведено пряму кореляцію ефективності реалізації брендингових ініціатив з адекватністю фіксації викладачем вишу власної поведінкової ролі в ієрархічній структурі професійної соціальної групи (передусім кафедри), яка зростає за умови врахування тривалості та стійкості вираженості характерних ознак певної ролі в колективі. Диференційовано близькі за соціально-психологічними ознаками поведінкові ролі лідера колективу та активіста, а також виконавця і одинака. Обґрунтовано диференціацію ролі одинака на два психотипи (інтроверти та індивідуалісти), різниця між якими полягає в концептуальному усвідомленні викладачем вишу необхідності дистанціювання від членів професійного колективу. Запропоновано сім алгоритмів оптимізації впливу адекватно зафіксованої викладачем вишу власної поведінкової ролі в ієрархічній структурі колективу на ефективність формування персонального бренду. Встановлено, що збереження поведінкової ролі пригніченого унеможливує визнання бренду викладача вишу цільовою аудиторією, тому не може вважатись допустимим для його формування.

Ключові слова: бренд викладача вишу, брендинг, внутрішньогрупова диференціація членів колективу, поведінкова роль, лідерство, адекватність самооцінювання, алгоритм.

Для вищої освіти традиційною є думка, що конкурентоспроможність науково-педагогічного працівника в національному та світовому масштабі забезпечується тільки неперервним удосконаленням якості його освітньо-наукових послуг. Втім, в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та синхронізації освітньої сфери з умовами ринкової економіки стало очевидним, що студентська цільова аудиторія розглядає передусім брендові пропозиції, тому «банальної» високої якості освітньо-наукових послуг вже недостатньо – вони слугують тільки відправною точкою для формування затребуваного бренду фахівця вишу.

На необхідності формування персонального бренду у висококонкурентних середовищах (до яких відноситься і сфера вищої освіти) наголошено Ж.-Н. Капферером, J. Aaker, M. Batey, L. Nolan та іншими науковцями. Внутрішньогрупова диференціація членів колективу була об'єктом наукових досліджень В. Міляєвої, Т. Чернявської, I. Bakhov, V. Ryzhykov, O. Kolisnyk та інших. Феноменологію лідерства розкрито у працях С. Калашнікової, С. Максименка, В. Berry, T. Male, I. Palaiologou, S. Milovanovic, B. Baltazarevic, N. Milovanovic та інших. Разом з тим, теорія і методика професійної освіти поки що позбавлена ґрунтового методичного інструментарію оптимізації впливу адекватно зафіксованої науково-педагогічним працівником власної поведінкової ролі в ієрархічній структурі колективу на ефективність формування персонального бренду фахівця вишу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні алгоритмів формування бренду викладача вишу як носія певної поведінкової ролі в ієрархічній структурі професійного колективу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з урахуванням особливостей сучасної студентської цільової аудиторії доводить, що однією з провідних детермінант успішного брендингу викладача вишу є вдалий вибір та синхронізація з програмою відповідних стратегіко-тактичних брендингових дій однієї з шести ролей у колективі, в складі якого він комунікує з цільовою аудиторією, а саме: лідера, активіста, виконавця, одинака, бунтаря або пригніченого. Кожна із зазначених ролей наділена рядом постійних та ситуативних преференцій і антипреференцій, однак для брендингу максимально неприйнятною є роль пригніченого, тоді як однією з найефективніших – роль лідера в колективі. Особа-бренд виконує більшість функцій, покладених на лідера відносно лояльної цільової аудиторії – прогностичну, проєктувальну, координаційну, орієнтувальну, комунікативну тощо. Зокрема, інформація від викладача-лідера сприймається студентською цільовою аудиторією більш лояльно, тоді як інформація від «викладача-бунтаря» чи «викладача-пригніченого» може упереджено інтерпретуватися нею як з конотативними, так і з денотативними викривленнями [1, с. 22–29; 3, с. 12–13; 4, 13, с. 220–221; 14, с. 77–79; 15, с. 292].

До узагальнених рис лідера в колективі (незалежно від теорії лідерства, класифікаційних підходів до розгляду означеного феномену та специфіки колективу) доцільно віднести оптимальну активність (необхідну і достатню для ефективного прийняття актуальних колективних рішень без зайвих комунікативно-енергетичних втрат), відповідальність за особисті й колективні рішення, впевненість у власних можливостях, розвиненість організаторських здібностей та ряд інших чеснот, релевантних потребам колективу. Окрім того, вчинки лідера колективу повинні детермінуватись добротою, чесністю і справедливістю, відсутність яких

здатна нівелювати позитивний вплив всіх інших його особистісних якостей, оскільки неухильно ототожнюється членами колективу з потенційною загрозою виявитись недооціненим лідером або не отримати від нього належної підтримки [5, с. 12; 8, с. 352; 9, с. 569; 10, с. 47–48; 12, с. 309].

На відміну від ролі лідера, іншим п'яти поведінковим ролям не приділено у психолого-педагогічній літературі достатньої уваги, хоча саме вони притаманні більшості учасників науково-педагогічних колективів. Так, для ролі активіста в колективі характерними є висока активність та ініціативність (зазвичай, в межах запропонованих лідером і поцінованих переважною більшістю членів колективу тенденцій), мобільність та комунікабельність. Основна ознака «активіста» – перебувати в фокусі уваги оточуючих, презентуючи, доповнюючи або конкретизуючи позицію лідера.

Роль виконавця притаманна викладачам вишів, які прагнуть обмежити свій комунікативний простір виключно спектром професійних завдань, максимально спрямувавши увагу на їх сумлінне виконання. З одного боку, цілеспрямованість у реалізації «виконавцями» тактичних рішень свідчить про соціальну відповідальність персонального бренду, створюючи передумови для отримання «... довгострокової прихильності цільової аудиторії, оскільки його носій практично стає знаком соціальної відмінності» [6, с. 82]. З іншого боку, представники ролі виконавця демонструють відносну автономність від прийняття стратегічних колективних рішень. Близькою до ролі виконавця виступає роль одинака, однак характерна відмінність останньої – тяжіння до максимально можливої дистанційованості від колективу.

Умовно спорідненими за рівнем невизнання більшістю членів колективу є ролі пригніченого та бунтівника. Перша з них характеризується домінуванням заниженої самооцінки, зневіри у можливості самореалізації в колективі та закономірним прагненням дистанціюватись від будь-яких проявів колективізму, які потенційно несуть ризики погіршення і без цього негативного соціального становища особистості. У свою чергу, для ролі бунтівника визначальними постають упередженість, скептицизм і позиційний антагонізм до домінуючих тенденцій у колективі, підсилені демонстративно-критикуючими формами поведінки.

Слід зазначити, що ефективність реалізації брендингових ініціатив прямо корелює з адекватністю фіксації викладачем вишу власної поведінкової ролі в ієрархічній структурі професійної соціальної групи (передусім кафедри). Саме тому з метою превентивної деактивації захисних механізмів психіки науково-педагогічного працівника та мінімізації дезорієнтуючого впливу факторів суб'єктивності й упередженості доцільно фіксувати наявність у нього характерних для певної поведінкової ролі особистісних рис тільки з обов'язковим урахуванням контекстуально-мотиваційного аспекту їх виникнення. Запропонований підхід дозволяє уникати ефекту «видавання бажаного за дійсне» внаслідок свідомого чи несвідомого ігнорування об'єктивних аргументів або їх викривлення.

Перш за все, ефект «видавання бажаного за дійсне» стосується випадків «приписування» собі ролі лідера. На відміну від керівника, вплив якого на підлеглих регламентується офіційними документами, соціальний вплив лідера на членів колективу базується виключно на незаперечному визнанні ними його чеснот. Саме тому викладачеві вишу важливо уникнути прирівнювання прагнення стати лідером або поодиноких успіхів у застосуванні лідерських якостей до реальної ролі лідера в колективі. Зокрема, ймовірною помилкою при ідентифікації фахівцем власної ролі в професійному колективі є вмотивована підміна ролі активіста роллю лідера на основі фіксації власної домінуючої активності, комунікабельності й «соціоемоційної популярності».

Визначальною рисою лідера є здатність виявляти не максимальну, а саме оптимальну для певної ситуації активність (як комунікативну, так і рухову), яка мінімізує появу зайвих вчинків та допущення навіть несуттєвих помилок в ході прийняття рішень. З цього приводу І. Юник зазначає, що розвиткові бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти сприяють тільки «... інтервально й функціонально доцільні та прогнозовані цільовою аудиторією бренд-трансформації» [7, с. 236]. Окрім того, суттєвою відмінністю між лідером і активістом виступає ухилення останнього від персональної відповідальності за колективні рішення навіть за умови цілеспрямованого сприяння їх ухваленню.

При самоідентифікації ролі активіста викладач вишу також повинен брати до уваги тривалість і стійкість вираженості у себе її характерних ознак, оскільки короткостроковий вияв активності, ініціативності, рішучості й комунікабельності може бути свідченням відчайдушного прагнення «пригніченого» або «одинака» позбутись цієї ролі завдяки приверненню до себе уваги колективу. Аналогічний підхід (врахування тривалості та стійкості вираженості характерних ознак певної ролі в колективі) доцільно застосовувати і в разі ідентифікації ролі пригніченого, щоб відмежувати її від тимчасових проявів професійної демотивованості у «виконавця» внаслідок невдалого завершення проєкту або від ситуативної пригніченості «активіста» як результату дезорієнтованості після зміни лідера в колективі тощо. Таким чином, науково-педагогічному працівникові закладу вищої освіти перед відведенням собі ролі пригніченого члена колективу необхідно переконатись, що ця роль є «загальноповедінковою», а не ситуативно-контекстуальною.

Роль одинака слід трактувати з обов'язковим урахуванням диференціації на два психотипи – інтроверти та індивідуалісти. Різниця між ними полягає в концептуальному усвідомленні необхідності «усамітнення»: для інтроверта це умова досягнення комфорту внаслідок уникнення зайвого спілкування з метою цілковитого зосередження на виконанні професійних завдань, тоді як для індивідуаліста – усвідомлене «протиставлення» себе колективу через небажання ділити власні професійні здобутки з іншими фахівцями, потенційний

вклад яких у виконання завдання є набагато меншим. Таким чином, одинаків-інтровертів можна умовно наділити статусом «мимовільних», а одинаків-індивідуалістів – «довільних».

Роль бунтівника у колективі структурного підрозділу вишу часто є недостатньо поцінованою, тому існує велика вірогідність неусвідомленого чи навіть свідомого прагнення викладача заперечувати її відведення собі. Натомість, саме бунтівник зазвичай виступає позиційним опонентом активіста, наважуючись, на відміну від нього, публічно привертати увагу інших членів колективу на недоліки і безперспективність дій лідера. Разом з тим, викладачеві вишу не варто ототожнювати ситуативно-контекстуальні вияви «бунтівництва» як свідчення незгоди з певною поодинокую ініціативою лідера колективу із «загальноповедінковою» роллю бунтівника як особи, постійно не згідної з різними за характером і спрямованістю ініціативами лідера, активістів та інших членів колективу.

Вищевикладена інформація уможливилоє побудову групи алгоритмів оптимізації впливу адекватно зафіксованої викладачем вишу власної поведінкової ролі в ієрархічній структурі колективу на ефективність формування персонального бренду.

Викладачеві вишу, який ідентифікував у себе роль лідера професійного колективу, рекомендується:

- 1) планувати реалізацію брендингових ініціатив без спроб надмірної інтенсифікації, надаючи перевагу безпомилковості рішень і вчинків;
- 2) свідомо відхилити можливість навіть фрагментарної реалізації стратегіко-тактичних ініціатив, які суперечать автентичним конструктам власних іміджу чи репутації, базовій лінії поведінки або домінуючим уявленням представників цільової аудиторії про бренд викладача вишу;
- 3) не допускати можливості імпульсивної зміни лінії поведінки або форми комунікації з цільовою аудиторією внаслідок інтенсивної критики обстоюваних позицій чи появи нового тренду в макросоціальній групі.

Викладачеві вишу, якому в професійному колективі притаманна роль активіста, доцільно дотримуватись таких настанов:

- 1) сформувати готовність реалізувати перехід кількості презентованої цільовій аудиторії бренду інформації в якість, зробивши звичним алгоритм ретельного «зважування» слухності імпульсивних брендингових рішень навіть за умови миттєво усвідомленої впевненості в їх вірності та попереднього схвалення з боку третіх осіб;
- 2) налаштуватись на уникнення в комунікації з цільовою аудиторією повного копіювання (повторення) думок лідера та інших членів колективу віднайденням можливості доповнювати їх реалізацією автентичних конструктів власного особистісно-професійного потенціалу;
- 3) бути готовим до повної або принаймні часткової відмови від реалізації брендингових ініціатив у випадку упередженого скептичного ставлення аудиторії до авторства отриманої інформації, а також у випадку взаємодії з нерелевантною та кількісно недостатньою аудиторією (винятком можуть слугувати лідери думок, ефективність бренд-комунікації з якими простежується у перспективі їх подальшої активності в якості амбасадорів чи «адвокатів» бренду фахівця).

Викладачеві вишу, який ідентифікував у себе роль виконавця, слід:

- 1) бути готовим під час комунікативної взаємодії в колективі та/або з цільовою аудиторією активно відстоювати авторство і вірність застосування результатів реалізації особистісно-професійного потенціалу третіми особами (вносити ясність у випадку їх неправильної інтерпретації, негативних оцінних суджень або при появі інформаційних викривлень);
- 2) навіть гіпотетично не допускати варіантів комунікативної взаємодії з членами колективу кафедри або зі студентською цільовою аудиторією, коли в ході реалізації особистісно-професійного потенціалу його автентичні конструкти прямо чи умовно (у формі жартів або недвозначної зміни інформації) привласнюються іншими членами колективу;
- 3) плекати бажання не тільки доводити проєкти до реального і формального завершення, а й бути присутнім при презентації кінцевих результатів керівникові проєкту, тактовно наголошуючи на власній причетності до означеної діяльності (влучно доповнюючи, конкретизуючи та аргументуючи доповідь про хід виконання проєкту й аналіз результатів);
- 4) постійно перебувати у стані готовності до делікатної відмови від виконання проєктів або доручень, причетності до яких буде відомою цільовій аудиторії бренду і при цьому може суттєво зашкодити іміджу або репутації.

Формуванню бренду викладача вишу, якому в професійному колективі притаманна роль одинака, сприяє реалізація таких настанов:

- 1) підтримувати індивідуально комфортну дистанційованість в колективі, гармонізуючи її участю в потенційно важливих для персонального брендингу комунікативних актах (виявляти помірну активність в ході звітування про виконання проєктів, у виконанні яких викладач вишу брав безпосередню участь; відвідувати зустрічі з адміністрацією вишу, зовнішніми стейкхолдерами або представниками цільової аудиторії бренду фахівця тощо, позиція яких може прямо чи опосередковано вплинути на ефективність подальшої реалізації його брендингових ініціатив; відвідувати наради, присвячені вирішенню важливих для викладача вишу питань тощо);

2) в ході комунікації з представниками цільової аудиторії та суб'єктами прийняття рішень, які мають безпосередній вплив на ефективність формування бренду викладача вишу (можуть сприяти кар'єрному просуванню фахівця, популяризувати його чесноти, запросити до участі у виконанні проєкту поза межами системи вищої освіти тощо), замінити стратегію ухиляння від участі в комунікації на умовно близьку стратегію лаконічної презентації унікальних конструктів власного особистісно-професійного потенціалу (автентичних методів і прийомів викладання, наукових ідей, раціоналізаторських пропозицій) завдяки використанню коротких інтригуючих коментарів та незакінчених речень;

3) бути готовим до взаємовигідного здійснення кобрендингу (зокрема, з іншим фахівцем вишу або самим закладом вищої освіти) за умови максимальної наближеності цінностей, відсутності загрози втрати впливу на цільову аудиторію та можливості утримувати комфортну для викладача комунікативну дистанцію.

Слід зазначити, що для фахівців, які вимушено погодились на роль одинака (внаслідок цілеспрямованого ігнорування іншими членами професійного колективу комунікативних ініціатив викладача вишу або навіть булінгу тощо), необхідно дотримуватись двох додаткових настанов:

4) відхиляти думки щодо необхідності обов'язкової активізації комунікації з іншими членами колективу, прирівнюючи такі думки до свідомої згоди зайняти роль пригніченого;

5) спрямовувати зусилля на аналіз шляхів зміни професійного колективу (перехід на іншу кафедру або навіть в інший виш) та підготовку до реалізації необхідних для цього ресурсів власного потенціалу.

Викладачеві вишу, який ідентифікував у себе роль бунтівника, слід:

1) не допускати можливість переходу позиційного антагонізму в особистісну площину навіть за умови антипатії до певного (-их) члена (-ів) колективу;

2) бути готовим навіть у ситуаціях прямої конфронтації з членами колективу не допускати втрати комунікації з цільовою аудиторією бренду;

3) навіть гіпотетично не допускати варіантів ухиляння від пояснення цільовій аудиторії бренду особливостей реалізації брендингових ініціатив, які не співпадають з домінуючими в суспільстві або певній соціальної групі;

4) надавати пріоритетності виявам рішучості й категоричності у діях представників цільової аудиторії, публічно ототожнюючи їх зі здатністю особистості відстоювати власну позицію та підкріплюючи наведенням прикладів позитивного впливу подібного роду ініціатив на ефективність виконання певних завдань і проєктів;

5) не допускати можливості кардинальної зміни лінії поведінки або публічної відмови від власних переконань під впливом їх неаргументованої критики з боку «субординаційно вищих» опонентів, особливо в присутності представників цільової аудиторії.

Насамкінець, для викладача вишу, якому в професійному колективі притаманна роль пригніченого, доцільно дотримуватись двох груп настанов. Так, ***у разі прийняття рішення про необхідність реалізації брендингових ініціатив саме в колективі, де фахівцеві свідомо відведена роль пригніченого, йому рекомендується:***

1) ставитись до вищезначеного рішення як до прояву непересічної рішучості й допускати можливість отримання від цього передбачуваних негативних наслідків, які в аспекті професійної самореалізації викладача вишу мають не визначальне, а лише проміжне (досвідове) значення;

2) сформуванню стійку установку на заборону та протидію приниженню власної гідності (навіть у формі жартів) і девальвації власних чеснот у присутності представників цільової аудиторії та їх гідності навіть під загрозою накладення дисциплінарного стягнення з боку керівництва вишу;

3) відхиляти спроби логічно виправдати причини отримання в колективі ролі пригніченого наявністю у себе особистісних та/або професійних недоліків;

4) уникати спроб применшення значущості проблем, пов'язаних із отриманням у професійному колективі ролі пригніченого (зазвичай означені спроби здійснюються шляхом сублімації або «свідомо помилкового» наділення подібних проблем статусом тимчасових);

5) позитивно оцінювати низькі репутаційні «стартові» позиції для початку реалізації брендингових ініціатив, завдяки яким позитивна динаміка у формуванні бренду викладача вишу буде помітнішою і переконливішою;

6) налаштовуватись на отримання відстроченого визнання результатів реалізації брендингових ініціатив іншими членами професійного колективу внаслідок їх упереджено скептичного ставлення до всіх попередніх результатів діяльності фахівця;

7) при регулярній появі думок про власну професійну непридатність або відсутність позитивних особистісних якостей розцінювати спроби заперечення необхідності переходу в інший колектив як особисту поразку, а розмірковування над перспективою зміни колективу супроводжувати обов'язковим моральним заохоченням.

У разі усвідомлення необхідності і неминучості переходу в новий колектив внаслідок «затягнутого» булінгу без найменших ознак скінченності або за неможливості чинити опір спробам інших членів колективу принизити гідність викладача вишу (в тому числі у формі жартів, недвозначних натяків тощо) дієвими постають такі настанови:

1) свідомо вдаватись до стратегії дистанціювання (займати позицію «одинака»), накопичуючи потенціал для ефективної самореалізації в іншому колективі та/або для іншої цільової аудиторії й ігноруючи будь-які «імпульсивно-псевдонаївні» спроби булера (ініціатора цілеспрямованого цькування фахівця) налагодити комунікацію з ним;

2) сформувані стійку установку на «зверхне» ставлення до спроб девальвації професійних чи особистісних якостей іншими членами колективу, усвідомлюючи перспективу прийдешньої зміни колективу;

3) сформувані готовність рішуче припинити спроби приниження власної гідності (навіть під загрозою накладення дисциплінарного стягнення з боку керівництва вишу) з максимальною економією енергетично-часових ресурсів і без намагання переконати суб'єкта булінгу в помилковості чи безпідставності його дій;

4) допускати можливість продовження кар'єри навіть по низхідній діагоналі (в іншому виші на нижчій посаді) з метою отримання повторного шансу ефективно реалізувати власний особистісно-професійний потенціал (результат самореалізації фахівця у відносно гіршому за потенціалом виші все ж буде вищим за практично відсутній чи негативний результат його самореалізації у «незацікавленому» в цьому виші з високим потенціалом);

5) відшукати у можливості продовження науково-педагогічної діяльності в іншому колективі перспективи інтенсифікації процесу реалізації брендингових ініціатив й покращення матеріального становища;

6) завчасно почати тестову реалізацію брендингових ініціатив в комунікації з новою цільовою аудиторією, передусім у соцмережах.

Важливо наголосити, що настанови всіх вищевикладених алгоритмів мають на меті не утримання чи зміну означеної ролі викладача вишу в ієрархії професійного колективу, а врахування особливостей цієї ролі як чинника підвищення ефективності формування персонального бренду фахівця (виключенням слугує лише роль пригніченого, збереження якої унеможливує визнання бренду викладача вишу цільовою аудиторією, тому не може вважатись допустимим для його формування).

Дієвість педагогічних настанов усіх запропонованих алгоритмів формування бренду викладача вишу перевірялась завдяки проведенню педагогічного експерименту тривалістю 1 рік за участю 167 науково-педагогічних працівників НПУ ім. М. П. Драгоманова, КНТЕУ, БДПУ, НМАУ ім. П. І. Чайковського та КПНУ ім. Івана Огієнка). Ефективність від їх впровадження у професійну діяльність викладачів вишів склала 7,26%.

Висновки. Вмотивованість і ефективність реалізації науково-педагогічним працівником вишу брендингових ініціатив залежить від вірності ідентифікації однієї з шести поведінкових ролей фахівця (лідера, активіста, виконавця, одинака, бунтівника або пригніченого) в ієрархічній структурі його професійної соціальної групи з обов'язковим урахуванням контекстуально-мотиваційного аспекту її виникнення, зокрема:

– ефективність формування персонального бренду фахівцем вишу, якому притаманна поведінкова роль лідера в колективі, прями корелює з безпомилковістю його рішень і вчинків, відсутністю імпульсивних змін лінії поведінки та утриманням пріоритетності автентичних іміджево-репутаційних конструктів над альтернативними;

– ефективність становлення і розвитку бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти в ролі «активіста» зростає за умови недопущення превалювання копінг-поведінки і формування готовності до принаймні часткової відмови від реалізації брендингових ініціатив в ході взаємодії зі скептично налаштованою, нерелевантною та/або кількісно недостатньою цільовою аудиторією;

– науково-педагогічному працівнику закладу вищої освіти, який ідентифікував у себе поведінкову роль виконавця, необхідно сформувані готовність до активного відстоювання авторства відносно конструктів власного особистісно-професійного потенціалу, а також уникати виконання проєктів, «здатних» зашкодити особистісній репутації та/або іміджу як викладача, науковця чи практика;

– ефективність формування бренду фахівцем вишу, який свідомо чи вимушено зайняв у колективі поведінкову роль одинака, підвищується підтриманням індивідуально комфортної дистанційованості від інших членів колективу за умови обов'язкової заміни стратегії ухиляння від участі в комунікації на стратегію лаконічної презентації унікальних конструктів власного особистісно-професійного потенціалу з готовністю до взаємовигідного кобрендингу та недопущенням булінгу;

– інтенсифікації брендингу фахівця вишу, якому притаманна в колективі поведінкова роль бунтівника, сприяє уникнення ним переходу позиційного антагонізму в особистісну площину, публічне ототожнення виявів рішучості й категоричності у діях представників цільової аудиторії зі здатністю особистості відстоювати власну позицію, а також недопущення кардинальної зміни лінії власної поведінки в присутності цільової аудиторії навіть під впливом «субординаційно вищих» опонентів;

– формування персонального бренду фахівцем, якому в колективі відведена поведінкова роль пригніченого, є нереальним, тому за неможливості його свідомого переходу в роль «позиційного одинака» єдиним альтернативним варіантом постає зміна колективу (навіть за умови продовження кар'єри по низхідній діагоналі).

Використана література:

1. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
2. Капферер Ж.-Н. Бренд навсегда: создание, развитие, поддержка ценности бренда. Пер. с англ. Е. В. Виноградовой. Москва : Вершина, 2007. 448 с.
3. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 7–16.
4. Міляєва В. Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_10.pdf
5. Чернявська Т. П. Психологія успішності особистості в бізнес-діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2011. 36 с.
6. Юник І. Д. Бренд науково-педагогічного працівника ЗВО як тренд сучасності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: збірник наукових праць. Харків, 2019. Вип. 53. С. 75–87.
7. Юник І. Д. Специфіка управління розвитком бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць. Київ, 2021. Вип. 83. С. 233–238.
8. Aaker J. L. Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*. 1997. Vol. 34, No. 3. P. 347–356.
9. Ahmad M., Dar W. M. Antecedents of education brand: analysis of student preferences. *International Review of Management and Business Research*. 2015. Vol. 4, Iss. 2. P. 561–571.
10. Bakhov I., Ryzhykov V., Kolisnyk O. Leadership abilities of a military manager, professionalism of a commander as the guarantee of the practice of effective activity of a military organization. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol. 7, No. 4.38. P. 45–49.
11. Batey M. *Brand Meaning*. New York, London : Routledge, 2008. 280 p.
12. Berry B. Teacherpreneurs: A bold brand of teacher leadership for 21st century teaching and learning. *Science*. 2013. Vol. 340, Iss. 6130. P. 309–310.
13. Male T., Palaologou I. Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*. 2015. Vol. 43, No. 2. P. 214–231.
14. Milovanovic S., Baltazarevic B., Milovanovic N. Personal branding through leadership. *International Review*. 2015. No. 3–4. P. 75–81.
15. Nolan L. The impact of executive personal branding on non-profit perception and communications. *Public Relations Review*. 2015. Vol. 41. P. 288–292.

References:

1. Kalashnikova S. A. (2010). *Osvitnia paradyhma profesionalizatsii upravlinnia na zasadakh liderstva* [Educational paradigm of professionalization of management on the basis of leadership]. Kyiv. 380 p. [in Ukrainian].
2. Kapferer, Zh. -N. (2007). *Brend navsegda: sozhdanie, razvitie, podderzhka tsennosti brenda* [Brand forever: creating, developing, maintaining brand value]. Translated from English by E. V. Vinogradova. Moskva. 448 p. [in Russian].
3. Maksymenko S. D. (2014). *Liderstvo yak funktsiia profesiinoi psykholohichnoi kompetentnosti osobystosti* [Leadership as a function of professional psychological competence of the individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 24, 7–16 [in Ukrainian].
4. Miliatieva V. R. (2014). *Rozvytok liderskoho potentsialu v protsesi formuvannia upravlinskoj kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv* [Development of leadership potential in the process of forming managerial competence of heads of educational institutions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_10.pdf [in Ukrainian].
5. Cherniavska T. P. (2011). *Psychology of personal success in business*: Abstract of Thesis, Doctor (Psychological sciences). Odesa. 36 p. [in Ukrainian].
6. Yunyk I. D. (2019). *Brend naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka ZVO yak trend suchasnosti* [Professor's brand as a modern trend]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zbirnyk naukovykh prats*, 53, 75–87 [in Ukrainian].
7. Yunyk I. D. (2021). *Spetsyfika upravlinnia rozvytkom brendu naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka zakladu vyshchoi osvity* [The specifics of development management of university professor's brand]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*, 83, 233–238 [in Ukrainian].
8. Aaker J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347–356 [in English].
9. Ahmad M. & Dar W. M. (2015). Antecedents of education brand: analysis of student preferences. *International Review of Management and Business Research*, 4(2), 561–571 [in English].
10. Bakhov I., Ryzhykov V. & Kolisnyk O. (2018). Leadership abilities of a military manager, professionalism of a commander as the guarantee of the practice of effective activity of a military organization. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.38), 45–49 [in English].
11. Batey M. (2008). *Brand Meaning*. New York, London : Routledge. 280 p. [in English].
12. Berry B. (2013). Teacherpreneurs: A bold brand of teacher leadership for 21st century teaching and learning. *Science*, 340(6130), 309–310 [in English].
13. Male T. & Palaologou I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231 [in English].
14. Milovanovic S., Baltazarevic B. & Milovanovic N. (2015). Personal branding through leadership. *International Review*, 3–4, 75–81 [in English].
15. Nolan L. (2015). The impact of executive personal branding on non-profit perception and communications. *Public Relations Review*, 41, 288–292 [in English].

Yunyk I. D. Algorithms of forming of university professor's brand as a bearer of a certain behavioral role in hierarchical structure of collective

The article emphasizes how important for a university professor is the purposeful formation of a personal brand as a factor of increasing the competitiveness of specialist in the context of globalization, internationalization and economization of education. It is argued that one of the leading determinants of successful branding of a university professor is the successful selection and synchronization one of the six behavioral roles in the team: leader, activist, performer, loner, rebel or oppressed. The author has analyzed preferences and anti-preferences that each of the above behavioral roles gives to the bearer of a personal brand. It is proved that there is a direct correlation between the effectiveness of branding initiatives and the adequacy of fixation by university professor his own behavioral role in hierarchical structure of the professional social group (especially the university department), which increases given the duration and stability of the characteristics of a behavioral role in this team. The differentiation of socio-psychological characteristics of behavioral roles of a team leader and activist, as well as a performer and a loner is proposed. The differentiation of the role of loner into two psychotypes (introverts and individualists) is substantiated. The difference between them lies in the conceptual awareness by university professor of the need to distance from members of the professional team. Seven algorithms of optimizing the impact of adequately fixed by university professor his behavioral role in the hierarchical structure of the team on effectiveness of personal brand formation are proposed. It is clarified that maintaining the behavioral role of oppressed makes it impossible to recognize the university professor's brand by target audience, so this role cannot be considered acceptable for its formation.

Key words: university professor's brand, branding, intragroup differentiation of team members, behavioral role, leadership, adequacy of self-assessment, algorithm.

УДК [378.091:001-057.4](477)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.43>

Яковенко О. І.

**РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО
ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У пропонованій статті актуалізується питання розвитку однієї з найважливіших складових професійної компетентності викладачів ЗВО, а саме методичної. Зазначається, що викладач ЗВО повинен бути методично озброєним для успішного здійснення педагогічної діяльності, тобто бути методично компетентним. Розкривається зміст поняття «методична компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми на підставі аналізу наукової літератури з окресленої проблеми.

Автор доходить думки, що науковці, визначаючи дане поняття недостатньо однозначні більш враховуючи педагогічні, психологічні чи професійні аспекти діяльності та пропонує власне визначення: методична компетентність викладача ЗВО – це здатність застосовувати системну комбінацію знань, умінь і навичок у галузі методики для оптимального поєднання методів свідомого оперування педагогічними засобами у здійсненні професійного навчання студентів ЗВО.

Наголошено, що формування і розвиток методичної компетентності викладача ЗВО відбувається в ході професійної, гуманітарної, соціальної, економічної, природничої, наукової підготовки та безпосередньої практичної діяльності.

Також відзначається різноманіття поглядів науковців на структуру методичної компетентності викладачів ЗВО, що зумовлено їх розумінням методичної компетентності та загальною необхідністю підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

На підставі наукового аналізу, до структури методичної компетентності викладача ЗВО автор відносить наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, функціонально-діяльнісний, рефлексивний, експертно-оцінний. Зазначено, що усі компоненти структури методичної компетентності існують не відокремлено, а в сукупності.

Визначено, що специфіка методичної компетентності як виду професійної готовності полягає в її особистісно-мотиваційному та діяльнісному характері, вона формується і розвивається в ситуаціях реального вирішення професійних проблем, що виникають.

Автором висвітлено три напрямки розвитку методичної компетентності: методологічно-цільовий, організаційно-формульальний, оціночно-результативний.

Зуважено на необхідності предметно-методичного супроводу викладача ЗВО для вдосконалення його професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: викладач ЗВО, методична компетентність, структура методичної компетентності, розвиток методичної компетентності, супровід.

З часу впровадження компетентнісного підходу науковці просувають свої думки про бачення професійної компетентності викладача ЗВО, її структуру, принципи формування та розвитку тощо. На сьогодні існує багато класифікацій структурних компонентів професійної компетентності викладача ЗВО, серед яких різні дослідники виділяють науково-методичну, або навчально-методичну, чи професійно-методичну компетентності викладачів. Проте, існує і багато науковців, які впевнені, що методичну компетентність слід розглядати, як окрему складову загальної професійної компетентності викладачів ЗВО.

Так, наприклад, Г. Гавришак у своєму дослідженні компетентності викладача ЗВО, визначає, що узагальнену модель професійної компетентності можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: предметної складової; психологічної складової, методичної складової [2, с. 32].

В даний час неможливе зростання професіоналізму викладача ЗВО та підвищення якості вищої освіти поза його участю в методичній діяльності. І це передбачає розвиток методичного мислення. У свою чергу методичне мислення, що інтегрує область предмета, що викладається, методику та психолого-педагогічного знання, по суті, постає як засіб управління всіма діями, на яких заснована науково-дослідна, навчальна та виховна діяльність викладача. Ми вважаємо, що саморозвиток викладача ЗВО як методиста є серйозною перешкодою для здійснення повноцінної професійно-педагогічної діяльності. Саме тому вважаємо розвиток методичної компетентності важливою складовою загальної професійної компетентності викладача ЗВО.

Мета дослідження – розглянути сутність та структуру методичної компетентності викладача ЗВО, напрямки її розвитку.

Питання сутності та структури методичної компетентності викладачів ЗВО, її вдосконалення є тематикою досліджень сучасних науковців, таких як Г. Гавриш [2], В. Заболотний [3], А. Мормуль [7] та ін. Проте, не зважаючи на увагу науковців до обраної проблеми, на сьогодні декотрі питання залишаються відкритими та подекуди дискусійними, а отже потребують подальших теоретичних розробок.

Професійна діяльність викладачів ЗВО залежить від їх професійних вмінь, особистих якостей, ціннісних орієнтацій, мотивації на педагогічну діяльність, рівня сформованих конкретних компетенцій та від конструктивного чи деструктивного потенціалу зовнішніх умов середовища ЗВО [6]. У цілісній системі діяльності викладача ЗВО серед інших, керівною складовою є його методична діяльність, отже, і методична компетентність.

Поняття «метод» (від д.-грец. – шлях дослідження чи пізнання) є родовим для цілого ряду понять: методика, методична робота, методична діяльність, методична культура, методичне забезпечення, методична компетентність. Семантику цих понять можна редукувати до створення певного образу професійних дій, опису сутності та конструювання властивостей алгоритмізованої діяльності, що призводить до діагностичних результатів. Метою методичної діяльності є визначення, вибір та розробка різних засобів переробки та репрезентації навчального матеріалу у форми зручні для засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь студентів, оволодіння ними необхідними професійними компетенціями.

Науковці по-різному підходять до визначення методичної компетентності викладача ЗВО, враховуючи педагогічні, психологічні, професійні аспекти праці. Наведемо деякі з них.

Г. Кашкар'єв вважає, що методична компетентність проявляється через оволодіння формами, засобами, шляхами, методами та прийомами педагогічних впливів, їхнього ефективного використання й диференціації; вміння застосовувати набуті теоретичні професійні знання у практичній діяльності [4, 78].

А. Мормуль окреслює зміст поняття «методична компетентність» як систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [7, с. 178].

Як зазначає І. Пастухова, методична компетентність є невід'ємною характеристикою «суб'єкта педагогічної праці, заснованої на сукупності психолого-педагогічних, методичних та предметних знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та особистісних якостей, що відображає готовність та здатність до ефективної методичної діяльності, що забезпечує досягнення високих показників у навчанні та вихованні учнів» [8, с. 67].

Т. Волобуєва під методичною компетентністю розуміє володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів і прийомів та вміння застосовувати їх у процесі навчання, а також знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь [1, 36-37].

За думкою Н. Цюлюпи методична компетентність представляє собою систему знань, умінь, практичного досвіду та наявних педагогічних здібностей, спрямованих на реалізацію професійної діяльності з одночасною здатністю до постійного самовдосконалення [11, с. 43].

Заболотний В. розглядає методичну компетентність як систему, що включає предметну, психолого-педагогічну, інформаційно-технологічну, комунікативну і рефлексивну підготовки [3, с. 6]. З думкою останнього автора ми не погоджуємося, адже, виділені ним складові являють собою окремі складові професійної компетентності викладача ЗВО.

Аналізуючи пропонувані визначення важливо підкреслити саме яскраво виражений прикладний характер методичної компетентності, що поєднує спеціально-наукові, психолого-педагогічні, дидактико-методичні знання, уміння й особистий досвід їхнього застосування під час виконання посадових обов'язків. Проте, різноманітність наукових визначень методичної компетентності викладача ЗВО призводить до ще більшого ускладнення визначення складових його професійної компетентності.

Можемо констатувати, що наведені наукові підходи до розгляду методичної компетентності викладача ЗВО висвітлюють її як теоретичну і практичну готовність до проведення занять, яка поєднує наявність у педагога загальнотеоретичних знань, практичних умінь їх застосування в навчальному процесі, володіння сучасними навчальними та інформаційними технологіями, наявність дидактико-психологічних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних завдань.

Тим не менш, формування, вдосконалення та розвиток методичної компетентності викладача ЗВО, як бачимо, є складним і багатокомпонентним процесом, який триває упродовж всього часу професійної педагогічної діяльності і не може бути обмеженим ні в тривалості, ні змістовно, а отже прямо залежить від особистих якостей викладача та його прагнення до самовдосконалення.

Об'єднуючи думки науковців, враховуючи їх переваги та недоліки, маємо надати наступне визначення: методична компетентність викладача ЗВО – це здатність застосовувати системну комбінацію знань, умінь і навичок у галузі методики для оптимального поєднання методів свідомого оперування педагогічними засобами у здійсненні професійного навчання студентів ЗВО.

Неоднозначність визначення поняття методична компетентність викладача ЗВО в наукових колах на даний час не дає можливості універсально визначити структуру цієї компетентності. До того ж майже у всіх дослідженнях, присвячених вивченню методичної компетентності викладача ЗВО присутні ще і особистісна та діяльнісна компоненти.

Це дає підстави стверджувати, що в умовах утвердження компетентнісного підходу розвиток методичної компетентності викладача ЗВО, як і загалом професійної, можливо забезпечити шляхом створення індивідуальної траєкторії поступового підвищення рівня кожного з них.

Формування і розвиток методичної компетентності викладача ЗВО відбувається в ході професійної, гуманітарної, соціальної, економічної, природничої, наукової підготовки та безпосередньої практичної діяльності. Методика вирішує тактичні проблеми – розробляє певні алгоритми діяльності в конкретних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, використовуючи певну систему методів, прийомів, засобів, тощо. Методика відповідає на запитання: як, яким чином організувати викладацьку діяльність з формування компетентностей, світогляду, розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, інших якостей студентів ЗВО, її основна функція – організація цієї діяльності.

Враховуючи зміст поняття «методика» можна стверджувати, що викладач ЗВО повинен бути методично озброєним для успішного здійснення педагогічної діяльності, тобто бути методично компетентним. А отже, методична компетентність є провідною складовою у системі професійної компетентності.

На сьогодні вчені ще розробляють компонентну структуру методичної компетентності викладача ЗВО, спробуємо узагальнити їх підходи. На наш погляд до структури методичної компетентності викладача ЗВО слід включити наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, функціонально-діяльнісний, рефлексивний, експертно-оцінний. Коротко розкриємо їх зміст.

Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність у викладача ЗВО так званого ціннісного мотиву, потреб, інтересів, орієнтацій, усвідомлення необхідності здійснення методичної діяльності у конкретній просторово-часовій ситуації.

Даний компонент формується при здійсненні викладачем усіх видів методичної діяльності (навчально-методичної, науково-методичної, організаційно-методичної, експертно-методичної) та передбачає: вивчення наукової, методичної та нормативної літератури для підготовки навчальних матеріалів, проектування електронних навчально-методичних матеріалів, роботу у системі дистанційного навчання тощо.

Когнітивний компонент полягає у сукупності знань про методи, прийоми, правила та принципи навчання конкретної дидактики та їх застосування й формується при здійсненні навчально-методичної роботи викладача: розробка робочих програм дисциплін, використання методології під час проектування навчально-методичних матеріалів (теоретичних, практичних, контрольних-вимірювальних та ін.) для навчально-методичних комплексів дисципліни, в тому числі й електронних, застосування методології у викладанні дисципліни, підготовка змісту науково-методичних доповідей для виступів на методичних заходах.

Функціонально-діяльнісний компонент полягає у вмінні здійснювати прогнозування ходу вивчення студентами матеріалу, конструювання навчального процесу та формується при здійсненні навчально-методичної діяльності при проектуванні: змісту та загальної структури навчального курсу, теоретичних, практичних, контрольних-вимірювальних матеріалів; інформації для створення дистанційних та відео курсів, самостійної роботи студентів, інструкцій щодо використання навчально-методичних матеріалів курсу; інструкцій з підготовки та проведення контролю та ін.

Рефлексивний компонент викладача ЗВО полягає у його здатності проводити аналіз та оцінку власної методичної діяльності, безперервно удосконалювати методичну діяльність. Більшою мірою рефлексивний компонент формується під час виконання організаційно-методичної діяльності: участь у засіданнях науково-методичної ради ЗВО, його профільних секціях, участь у методичних семінарах, методичних комісіях, участь у конкурсах навчально-методичних робіт, професійної майстерності тощо, участь у внутрішній та зовнішній мобільності викладачів, проходження курсів підвищення кваліфікації, формування звітної документації, що містить результати методичної діяльності.

Експертно-оцінний компонент полягає у здатності здійснювати експертизу та контроль якості освіти студентів. Він проявляється в експертно-оцінній діяльності: оцінка результатів поточного контролю, проміжної та підсумкової атестації студентів (на основі звітів про проходження тестування, експертизи випускних кваліфікаційних робіт у системі «Антиплагіат» тощо), експертиза навчально-методичних матеріалів інших викладачів (підготовка відгуків, рецензій), проведення моніторингу навчально-методичних матеріалів,

участь як експерта у конкурсах навчально-методичних робіт та ін., проведення моніторингу компонентів основних освітніх програм вищої освіти.

Усі компоненти структури методичної компетентності існують не відокремлено, а в сукупності, вони завжди поєднуються не лише з формуванням методичної компетентності, а й загальним формуванням професійної компетентності викладача ЗВО. Так, ціннісно-мотиваційний компонент методичної компетентності входить до структури загальної особистісної спрямованості викладача, когнітивний – до структури його світогляду. Функціонально-діяльнісний компонент входить до складу процесуального компонента викладацької діяльності, що дає змогу розглядати реалізацію методичної компетентності у межах діяльнісного і функціонального підходів. Крім того, слід зазначити, що усі структурні компоненти методичної компетентності взаємопов'язані між собою вони взаємозумовлені і в сукупності забезпечують здатність викладача вирішувати методичні завдання, проблеми, які виникають у процесі викладацької діяльності.

Як ми вже зазначали, методична компетентність, як і інші складові професійної компетентності викладача ЗВО потребує постійного розвитку та вдосконалення. З цього приводу нами було виділено три напрямки: методологічно-цільовий, організаційно-формульальний, оціночно-результативний.

Методологічно-цільовий напрям визначає мету – розвиток методичної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО в системі неперервної освіти. Основні завдання: розвиток комплексу індивідуальних якостей, здібностей, здатностей, готовності та компетентної сформованості до фахового самовдосконалення та саморозвитку; забезпечення засвоєння слухачами курсів підвищення кваліфікації та в процесі практичної діяльності сучасних наукових знань, формування умінь, навичок та їхнього застосування в професійній діяльності; організація науково-методичних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікаційних умов для формування методичної компетентності викладачів; гарантування професійного стажування в контексті методичної діяльності у професійно-освітній сфері.

Методологічно-цільовий напрям синергетично об'єднує різноманітні засоби, методи, підходи навчання, педагогічне дослідництво, аналіз, оцінювання та формування навчальних програм. Він ґрунтується на методичних засадах фахової підготовки та розвитку професійної синергетики компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО у післядипломній освіті з використанням різноманітних форм навчальної, наукової, практично-стажувальної діяльності, мотиваційно-стимулюючих методів розвитку викладацької діяльності. Також до засобів формування та розвитку методичної компетентності викладачів ЗВО відносяться навчальні та навчально-методичні посібники, підручники, електронні навчальні матеріали, спеціалізована література, мультимедійні презентації; відеоматеріали, та різноманітні види діяльності, що сприяють розв'язанню завдань методичного забезпечення.

Особливе місце належить засобам інтелектуального та емоційно-психологічного впливу освітнього середовища, у якому відбувається компетентнісний розвиток викладача ЗВО. В цьому контексті важливою є підготовка викладача до роботи у нестандартних ситуаціях, опанування ним стресостійкості та вмінням подолання емоційної напруженості.

Організаційно-формульальний напрям у процесі розвитку методичної компетентності викладачів ЗВО в процесі післядипломної освіти відбувається в освітньо-інформаційних, інтерактивних, мережевих, імітаційних, інноваційних, дослідницьких технологіях студентоцентрованого навчання функціонально-цільової орієнтації.

Це перш за все: врахування перспективного досвіду, розвиток і вдосконалення методології дослідництва й вивчення професійних дисциплін, забезпечення доступу до професійних інформаційних платформ, методичне забезпечення викладання спеціальних дисциплін для здобуття методичних компетентностей, стимулювання пізнавальних інтересів і потреб через постановку актуальних науково-методичних проблем і врахування індивідуальних здібностей, організація дієвої консультативної допомоги.

Цей напрям переважно реалізується на курсах підвищення кваліфікації, в короткострокових та тематичних програмах підвищення кваліфікації, інших заходах розвитку методичної компетентності викладачів ЗВО.

Оціночно-результативний напрям розвитку методичної компетентності викладачів ЗВО містить наступні критерії: мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний та практично-діяльнісний.

Мотиваційний критерій передбачає формування у викладачів інтересу до методичної діяльності, потреби у створенні власних методичних комплексів на основі сучасних досягнень науки і практики. Цей критерій пов'язаний з усвідомленням викладачем свого професійного призначення, використанням досвіду професійної діяльності. Рефлексія, нарівні з формуванням мотивів, є важливою в професійному розвитку педагогічного працівника. Реалізації цілей застосування інноваційних методів навчання мотивація й рефлексія забезпечують успішне здійснення цієї діяльності й саморозкриття особистості викладача.

Когнітивно-інтелектуальний критерій включає в себе наступні показники необхідні для здійснення методичної діяльності: вдосконалення методичного та творчого мислення, креативності, вмінь узагальнення та систематизації наукового матеріалу, постійний загальний інтелектуальний розвиток, збагачування практичного досвіду викладача.

Практично-діяльнісний критерій характеризується готовністю та практичною здатністю використовувати наукові знання та методики в організації і здійсненні професійно-теоретичної та практичної діяльності,

включення викладача в різноманітні ситуації освітнього середовища, перевірка на практиці ефективності початкових методів, що ним застосовуються. В цьому аспекті дуже важливі самоаналіз та самоконтроль результатів методичної діяльності викладачем.

Стратегічним орієнтиром вдосконалення методичної компетентності викладача ЗВО має бути максимальне врахування його індивідуальних особливостей, освітніх запитів і потреб, об'єктивне оцінювання результатів діяльності та спроможності вирішувати нові завдання в рамках уніфікованих і стандартизованих процедур оцінювання для побудови індивідуальної траєкторії розвитку, що буде спонукати, підтримувати і забезпечувати процес самореалізації викладача ЗВО.

Для розвитку методичної компетентності викладача ЗВО дуже важливий науково-методичний супровід його діяльності.

Науково-методичний супровід забезпечує підтримку професійно-фахового та інтелектуально-особистісного розвитку викладачів ЗВО, їхньої творчої та методичної ініціативи, індивідуалізує навчання, допомагає кожному суб'єкту досягти високого рівня професійної майстерності.

Як зазначає В. Сидоренко, розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності, принципах андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту й маркетингу [12, с. 77]. За врахування зазначених принципів процес професійного розвитку фахівців стає взаємодією рівноправних партнерів, творчою лабораторією спільних пошуків і впровадження освітніх інновацій в систему професійно-педагогічної діяльності [9, с. 25].

В аспекті щодо методичного розвитку викладача ЗВО дуже важливий саме предметно-методична складова науково-методичного супроводу, яка спрямована на надання викладачу індивідуальної допомоги в організації освітнього процесу відповідно до соціокультурних викликів, вимог тієї чи іншої освітньої галузі Державного стандарту. Його завдання – здійснювати методичну допомогу в організації освітнього процесу від вибору освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання до вибору типів і видів занять, формування їх структури, наповнення методики викладання предмету новітніми досягненнями у сфері використання педагогічних, мистецьких і цифрових технологій, застосування в роботі електронних засобів навчання, організація позааудиторної діяльності, спрямованої на формування комплексу предметних компетентностей тощо [5, с. 95].

Предметно-методичний супровід насамперед передбачає: оновлення теоретичного, технологічного та методичного складників професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО; процес концептуалізації новітніх дидактичних ідей, практичного трансформування у викладацьку практику наукових педагогічних досліджень, розробку, експериментальну перевірку ефективності, пошук шляхів удосконалення, раціоналізації і модернізації навчальних програм, методик та ін., використання їх у нових умовах; створення, апробацію, впровадження й поширення в освітній практиці власного педагогічного досвіду, зокрема концепцій, принципів, методів, прийомів, авторської методики, вироблення індивідуально-творчого стилю, авторської системи професійно-педагогічної діяльності.

Предметно-методичний супровід важливий для педагогів, адже дидактика, методика викладання постійно розвиваються і отримана підтримка дозволяє викладачеві більш сучасно виконувати свою професійну діяльність.

Висновки. Поданий аналіз визначення сучасними фахівцями поняття «методична компетентність викладача ЗВО», визнано, що на сьогодні науковці дещо неоднозначні у своїх підходах, більш-менш висвітлюючи педагогічні, психологічні, професійні, особистісні аспекти. Саме тому, на основі аналізу поглядів фахівців, викладено власне розуміння: методична компетентність викладача ЗВО – це здатність застосовувати системну комбінацію знань, умінь і навичок у галузі методики для оптимального поєднання методів свідомого оперування педагогічними засобами у здійсненні професійного навчання студентів ЗВО.

У роботі виділені та охарактеризовані такі компоненти методичної компетентності викладача ЗВО, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, функціонально-діяльнісний, рефлексивний, експертно-оцінний

Формування методичної компетентності викладача ЗВО здійснюється при належному виконанні методичної діяльності, особливості її формування проявляються у конкретних методичних діях та повністю залежать від готовності викладача до її здійснення.

Систему розвитку методичної компетентності викладачів ЗВО у системі післядипломної освіти Деталізовано за трьома напрямками: методологічно-цільовий, організаційно-формульований, оціночно-результативний.

Сучасному викладачеві ЗВО необхідне професійне володіння та постійний розвиток методичної компетентності, адже методична компетентність викладача значно впливає на розвиток у студентів здатності досягати швидших та найбільш ефективних результатів у навчанні для опанування майбутньою професійною діяльністю.

Використана література:

1. Волобуєва Т. Б. Структура професійної компетентності сучасного педагога. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. Вип. XXVHL. С. 33-42.

2. Гавришак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матер. регіонал. наук.-практ. семінару*. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 31-33.
3. Заболотний В. Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа. Вінниця : «Едельвейс і К», 2009. 454 с.
4. Кашкар'єв Г. В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 75–80.
5. Кондратова Г.Л. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва у післядипломній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63, Т. 2. С. 93-97.
6. Копытова Н.Е. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов в условиях информационной среды. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2011. Т. 1. № 17. С. 79-83.
7. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх вчителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 43. Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. С. 176-179.
8. Пастухова И.П., Подольская О.Н. Методическая компетентность преподавателей в контексте внедрения профессионального стандарта педагога. *Евразийский союз ученых*. 2016. № 4-3 (25). С. 66-68.
9. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. Київ : РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22-29.
10. Толочко С.В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Ніжин: Вид-во імені Миколи Гоголя, 2019. 358 с.
11. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : 2009. 213 с.
12. Яковенко О.І. Досвід США в удосконаленні вітчизняної економічної освіти. *Порівняльна професійна підготовка: наук. журнал*. Хмельницький: ХНУ, 2012. № 1(3) С. 74-81.

References:

1. Volobueva T. B. (2005) Struktura profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha. [Structure of professional competence of the modern teacher] *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats. Sloviansk : Vydavnychiy tsentr SDPU., Vyp. XXVHL. S. 33-42. [in Ukrainian]*
2. Havryshchak H.R. (2006) Kompetentnist ta kliuchovi kompetentsii vykladacha VNZ. [Competence and key competencies of a teacher of HEI] *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia: mater. rehional. nauk.-prakt. seminaru. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, S. 31-33. [in Ukrainian]*
3. Zabolotnyi V. F. (2009) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti uchytelia fizyky zasobamy multymedia. [Formation of methodological competence of the teacher of physics by means of multimedia]. *Vynnytsia : «Edelveis i K»,. 454 s. [in Ukrainian]*
4. Kashkarov H. V. (2008) Kontseptualni zasady formuvannia v maibutnikh uchyteliv pedahohichnoi kompetentnosti shchodo rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv. [Conceptual principles of formation in future teachers of pedagogical competence on the development of critical thinking in students]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Berdiansk : BDPU, № 4. S. 75–80. [in Ukrainian]*
5. Kondratova H.L. (2019) Naukovo-metodychnyi suprovod rozvytku pedahohichnoi maisternosti vchyteliv muzychnoho mystetstva u pisladyplomnii osviti. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. [Scientific and methodical support for the development of teachers of musical art in postgraduate education]. № 63, T. 2. S.93-97. [in Ukrainian]*
6. Kopytova N.E. (2011) Povysheniye kvalyfykatsyy professorsko-prepodavatelskogo sostava vuzov v usloviyakh ynformatsyonnoi sredy. [Improving the qualifications of the faculty of universities in the conditions of the information environment]. *Psykhologo-pedahohycheskyi zhurnal Haudeamus. T. 1. № 17. S. 79-83. [in Russian]*
7. Mormul A. (2009) Metodychna kompetentnist maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profilu yak pedahohichna problema. [Methodical competence of future humanitarian profile teachers as a pedagogical problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 43. Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, S.176-179. [in Ukrainian]*
8. Pastukhova Y.P., Podolskaia O.N. (2016) Metodycheskaia kompetentnost prepodavatelei v kontekste vnedreniya professyonalnogo standartu pedahoha. [The methodological competence of teachers in the context of the introduction of a professional standard of a teacher] *Evrazyiskiy soiuz uchenykh. № 4-3 (25). S. 66-68. [in Russian]*
9. Sydorenko V.V. (2016) Innovatsiini napriamy naukovo-metodychnoho suprovodu profesiinoho rozvytku pedahohichnykh prat-sivnykiv u systemi pisladyplomnoi osvity. [Innovative directions of scientific and methodological support of professional development of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Informatsiinyi zbirnyk dlia dyrektora shkoly ta zavidiu-uchoho dytiachym sadkom. Kyiv : RA «Osvita Ukrainy». № 7-8(48). S. 22-29. [in Ukrainian]*
10. Tolochko S.V. (2019) Kontseptsiia ta metodyka formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity: monohrafiia. [Concept and methodology of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education: monograph]. *Nizhyn: Vyd-vo imeni Mykoly Hoholia. 358 s.*
11. Tsiuliupa N. L. (2009) Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi instrumentalnoi pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. [Pedagogical conditions of formation of methodological competence of the future music teacher in the process of instrumental training: diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.02.] *Kyiv. 213 s. [in Ukrainian]*
12. Yakovenko O.I. (2012) Dosvid SShA v udoskonalenni vitchyznianoї ekonomichnoi osvity. [US experience in improving domestic economic education]. *Porivnialna profesiina pidhotovka: nauk. zhurnal. Khmelnytskyi: KhNU. № 1(3) S.74-81. [in Ukrainian]*

Yakovenko O. I. Development of methodological competence lecturer as a scientific and pedagogical problem

The proposed article actualizes the development of one of the most important components of the professional competence of teachers of MoS, namely methodical. It is noted that the teacher should be methodically armed for a successful implementation of pedagogical activity, that is, to be methodologically competent. The content of the concept of "methodological competence" in the light of a modern educational paradigm on the basis of an analysis of scientific literature on the defined problem is revealed. The author reaches the opinion that scientists, defining this concept is not clear enough considering pedagogical, psychological or professional aspects of activity and offers its own definition: Methodical competence of the teacher – is the ability to apply a systemic combination of knowledge, skills and skills in the field of methodology for optimal combination of methods of conscious operating Pedagogical means in implementing professional training of students. It is emphasized that the formation and development of methodological competence lecturer takes place during professional, humanitarian, social, economic, natural, scientific training and direct practical activity. Also, the diversity of the views of scholars on the structure of methodological competence of teachers of the department, due to their understanding of methodological competence and a general need for advanced training of teachers. Based on scientific analysis, the author's methodological competence includes the following components: value-motivational, cognitive, functional-activity, reflexive, expert-evaluation. It is noted that all components of the structure of methodological competence exist not separately, and in aggregate.

It is determined that the specifics of methodological competence as a type of professional readiness lies in its personal-motivational and activity character; it is formed and develops in situations of real solution to professional problems that arise.

The author highlights three directions of development of methodological competence: methodologically target, organizational-molding, evaluative-effective.

It is noted for the need for objective-methodical accompaniment of the teacher to improve its professional-pedagogical activities.

Key words: *lecturer, methodical competence, structure of methodological competence, development of methodological competence, accompanying.*

НАШІ АВТОРИ

АБЛЪТАРОВА ЕЛЬВІЗА НУРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України <i>elviza2008@gmail.com</i>
АВДЄЄВА ОЛЬГА ЮРІЇВНА	доктор філософії, асистент кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка <i>olia_kl@i.ua</i>
АНДРІЙЧУК ВІКТОРІЯ ВІТАЛІЇВНА	аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка <i>v.andriichuk.asp@kubg.edu.ua</i>
АНІЧКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка <i>eva_kvitka@meta.ua</i>
БАЙ ЦЗІШЕН	аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця <i>baijisheng19940317@gmail.com</i>
БАРНИЧ ОКСАНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>o.v.barnych@gmail.com</i>
БЕНЬКОВСЬКА НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки, Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» <i>gleyzern@ukr.net</i>
БЄЛОВА ОЛЕНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка <i>alena.bielova77@gmail.com</i>
БИСТРА ІРИНА ІГОРІВНА	старший викладач кафедри фізичної культури та спорту, Державний торговельно-економічний університет <i>i_bystra@ukr.net</i>
БІНИЦЬКА КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія <i>rfn.yz87@gmail.com</i>
БІНИЦЬКА ОЛЕНА ПЕТРІВНА	кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія <i>o.binytska@gmail.com</i>
БОГІНЯ ЛАРИСА ВІКТОРІВНА	директор навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>bogynialv@gmail.com</i>
БУЗДУГАН ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>lena.b1905@gmail.com</i>
БУЧКІВСЬКА ГАЛИНА ВІКЕНТІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, декан гуманітарного факультету, професор кафедри трудового навчання та художнього конструювання, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія <i>buchkivska1810@gmail.com</i>
ВАН ЧЖЕЦІН	аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії факультету музичної та хореографічної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>garmonia8oy@gmail.com</i>
ВЕРНИДУБ ГАННА СЕРГІЇВНА	магістрантка кафедри германської філології, Сумський державний університет <i>anya_vernedyb@ukr.net</i>
ВІЗНЮК ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>valentinaviznuk@gmail.com</i>
ВОЛИНЕЦЬ НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА	старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України <i>volynets.nathaly@gmail.com</i>
ВОРОНОВА СВІТЛАНА ВІТАЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, завідувачка науково-методичної лабораторії розвитку та якості освіти кафедри освітньої політики, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» <i>deisyflower3@ukr.net</i>

ГЕВКО ІГОР ВАСИЛЬОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка <i>gevko.i@gmail.com</i>
ГОРБЕНКО ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЇВНА	викладач закладу вищої освіти навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>gorbenkoevgenya2017@gmail.com</i>
ГРИНЬОВА МАРІЯ ВАСИЛІВНА	здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії другого року навчання (поза аспірантурою), старший викладач кафедри освітньої політики, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» <i>marishagrין@ukr.net</i>
ГРИЦАНЮК ВІТА ВАСИЛІВНА	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності <i>v.hrytsanyuk@ldubgd.edu.ua</i>
ДОБРОВОЛЬСЬКА СВИТЛАНА РОМАНІВНА	кандидат економічних наук, виконувач обов'язків доцента, завідувач кафедри іноземних мов, Львівський національний університет природокористування <i>dobrovolskasr@ukr.net</i>
ЄМЧУК ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат географічних наук, асистент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту географічного факультету, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича <i>t.iemchuk@chnu.edu.ua</i>
ЄРМОЛЕНКО СВИТЛАНА ВАСИЛІВНА	викладач кафедри германської філології, Сумський державний університет <i>s.yermolenko@gf.sumdu.edu.ua</i>
ЗІНЧЕНКО АННА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат філологічних наук, викладач кафедри германської філології, Сумський державний університет <i>annascent@gmail.com</i>
ІГНАТЕНКО ВІКТОРІЯ ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу, Білоцерківський національний аграрний університет <i>victoria_ignatenko@btsau.edu.ua</i>
ІЮТОВА ІРИНА МИКОЛАЇВНА	викладач закладу вищої освіти навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>irinaiotovaumsa@gmail.com</i>
КАНТАРЖИ ВІТАЛІЙ КОСТЯНТИНОВИЧ	аспірант кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>v-kantarzhi@ukr.net</i>
КАНЮРА ОЛЕКСАНДР АНДРІЙОВИЧ	доктор медичних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та лікувальної роботи, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця <i>kaniura@ukr.net</i>
КНЯЖЕВА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>irina.knyazheva@gmail.com</i>
КОВАЛЬ ОЛЬГА ЮРІЇВНА	викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного <i>koval.olga7977@gmail.com</i>
КОЗЬМЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету міжнародних відносин, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля <i>kozmenko@snu.edu.ua</i>
КОСТЕНКО ОКСАНА ВАСИЛІВНА	аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, викладач, Вище професійне училище № 7 м. Кременчука Полтавської області <i>oksanakostenko09@gmail.com</i>
КОСТЮК ЛАРИСА БОГДАНІВНА	кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та мистецької освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>larisakostyuk@ukr.net</i>
КОСТЮК ЛЮБОВ МИКОЛАЇВНА	магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>kostyuk.lyubasha66@gmail.com</i>
КОЧЕРГА ЄВГЕНІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» <i>blago-2013@ukr.net</i>

КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
КУКСОВА АНАСТАСІЯ СЕРГІЙВНА	старший викладач кафедри фізичної культури та спорту, Державний торговельно-економічний університет <i>a.kuksova@knu.edu.ua</i>
КУЧИН ЮРІЙ ЛЕОНІДОВИЧ	доктор медичних наук, професор, ректор, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця <i>kuchyn2@gmail.com</i>
ЛОГВИНЕНКО ВІКТОРІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності <i>v.logvynenko@ldubgd.edu.ua</i>
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>lesia.makarenko@ukr.net</i>
МАМЧИЧ ОЛЕНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>constantaelena@ukr.net</i>
МАРЧЕНКО НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти дорослих, Національний педагогічного університет імені М. П. Драгоманова <i>n.marchenko@npu.edu.ua</i>
МЕЛЬНИК ВОЛОДИМИР СТЕПАНОВИЧ	доктор медичних наук, професор, декан медичного факультету № 1, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця <i>volodymyr.melnyk@nmu.ua</i>
МИКИТЕНКО ПАВЛО ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця <i>mikitenko_p@npu.edu.ua</i>
МОТУЗ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради <i>tetmotuz@gmail.com</i>
НАГОРНА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова <i>olha-nahorna@ukr.net</i>
НЕЛІН ЄВГЕН ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, психоаналітик, викладач психологічних дисциплін, Інститут професійної супервізії, член етичного комітету Дивізіону «Психоаналітична психологія і психотерапія» Національної психологічної асоціації (EFPA) <i>ievgen.nelin@i.ua</i>
ОПИР МАР'ЯНА БОГДАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний університет природокористування <i>maryanar@ukr.net</i>
ПАНЧИШИН СВІТЛАНА БОГДАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний університет природокористування <i>chorna80@i.ua</i>
ПОЗНЯК ОЛЕНА СЕРГІЙВНА	аспірантка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, директор, Сумський навчально-виховний комплекс № 16 <i>elenapoznyak05@gmail.com</i>
ПОКРОВА СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради <i>svetlana.pokrova.dl@gmail.com</i>
ПОПОВА ІРИНА ОЛЕКСІЙВНА	кандидат технічних наук, доцент кафедри електротехніки і електромеханіки імені професора В.В. Овчарова, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного <i>iryna.popova@tsatu.edu.ua</i>

ПОПРЯДУХІН ВАДИМ СЕРГІЙОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент кафедри електротехнологій і теплових процесів, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного <i>vadym.popriadukhin@tsatu.edu.ua</i>
РЕБЕНОК ВАДИМ МИХАЙЛОВИЧ	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>vadmix2016@gmail.com</i>
РОМАНЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	доцент, кандидат педагогічних наук, докторант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>Romanenkoov@ukr.net</i>
РОМАНИШИНА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка <i>romanyshyna43@ukr.net</i>
САВИЦЬКА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач закладу вищої освіти навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>savitskatv@gmail.com</i>
СЕМЕНЧЕНКО ТАМАРА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту, бізнесу і професійних комунікацій, Навчально-науковий інститут «Каразінський банківський інститут» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна <i>novamova.semenchenko@gmail.com</i>
СЕНИК АЛЛА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології і соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет <i>allisiya@gmail.com</i>
СЕНЬКІВСЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри педіатрії №1, Одеський національний медичний університет <i>eyrena20@gmail.com</i>
СКАЛЬСЬКА СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА	викладач закладу вищої освіти навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>skalskayasvetlana2017@gmail.com</i>
СКРИПНИК МАРИНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України <i>marina_scripnik@ukr.net</i>
СТОРОЖ ВІКТОРІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського <i>storozhviktoriya@gmail.com</i>
СТРЕЛЬБИЦЬКА СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» <i>lawyerkonsult@gmail.com</i>
СТУЧИНСЬКА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця <i>nvstuchynska@gmail.com</i>
ТРУСОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛІВНА	викладач закладу вищої освіти навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян, Полтавський державний медичний університет <i>ltruova13@gmail.com</i>
ЧУБРЕЙ ОЛЕКСАНДРА СТЕПАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту географічного факультету, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича <i>o.chubrey@chnu.edu.ua</i>
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, Приватна школа «Афіни» м. Києва <i>taniteshvets@gmail.com</i>
ШПИЛЬОВИЙ ЮРІЙ ВІКТОРОВИЧ,	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>yu.v.shpylovyy@npu.edu.ua</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>

ЮЩЕНКО АЛЬОНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>a.p.mykytenko@npu.edu.ua</i>
ЯКОВЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління підприємницькою та туристичною діяльністю, Ізмаїльський державний гуманітарний університет <i>lena.jakovenko2012@gmail.com</i>
ЯСЕНИЦЬКА ЖАННА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри культурології та мистецької освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>zhannayasenitska@yahoo.com</i>
ЯЧНЮК МАРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат географічних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту географічного факультету, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича <i>m.yachniuk@chnu.cv.ua</i>

OUR AUTHORS

ABILTAROVA ELVIZA NURIEVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student, Institute of Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine <i>elviza2008@gmail.com</i>
ANDRIICHUK VICTORIA VITALIYVNA	PhD Student at the Department of Theory and History of Pedagogy, Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University <i>v.andriichuk.asp@kubg.edu.ua</i>
ANICHKINA OLENA VASYLIVNA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chemistry Department, Zhytomyr Ivan Franko State University <i>eva_kvitka@meta.ua</i>
AVDIEIEVA OLHA YURIIVNA	Doctor of Philosophy, Assistant at the Chemistry Department Zhytomyr Ivan Franko State University <i>olia_kl@i.ua</i>
BAI JISHENG	Graduate Student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Kharkiv National University of Economics <i>baijisheng19940317@gmail.com</i>
BARNYCH OKSANA VIKTORYVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Languages and Methodology of their Teaching, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» <i>o.v.barnych@gmail.com</i>
BENKOVSKA NATALIA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training, Institute of Naval Forces of National University «Odessa Maritime Academy» <i>gleyzern@ukr.net</i>
BIELOVA OLENA BORYSIVNA	PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University <i>alena.bielova77@gmail.com</i>
BINYTSKA KATERYNA MYKOLAIVNA	Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy <i>rfn.yz87@gmail.com</i>
BINYTSKA OLENA PETRIVNA	Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Pro-rector of Economic Matters, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy <i>o.binytska@gmail.com</i>
BOHYNIA LARYSA VIKTORIVNA	Director of the Educational and Research Center for Foreign Citizens' Training, Poltava State Medical University <i>bogynialv@gmail.com</i>
BUCHKIVSKA GALYNA VIKENTIIVNA	Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Humanities, Professor at the Department of Decorative-Applied Arts and Labour Training, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy <i>buchkivska1810@gmail.com</i>
BUZDUGAN OLENA ANATOLIIVNA	PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>lena.b1905@gmail.com</i>
BYSTRA IRYNA IHORIVNA	Senior Lecturer at the Department of Physical Culture and Sports, State University of Trade and Economics <i>i_bystra@ukr.net</i>
CHUBREI OLEKSANDRA STEPANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Economic Geography and Ecological Management, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University <i>o.chubrey@chnu.edu.ua</i>
DOBROVOLSKA SVITLANA ROMANIVNA	Candidate of Economics (PhD), Acting Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Lviv National Environmental University <i>dobrovolskasr@ukr.net</i>
HEVKO IHOR VASYLOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Educational and Methodical Work, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University <i>gevko.i@gmail.com</i>
HORBENKO YEVHENIIA VALERIIIVNA	Teacher of a High Ereducation Institution of the Educational and Scientific Center for Training Foreign Citizens, Poltava State Medical University <i>gorbenkoevgenya2017@gmail.com</i>

HRYNOVA MARIIA VASYLIVNA	Applicant of the Degree of Doctor of Philosophy (besides Postgraduate Education), Senior Lecturer at the Department of Educational Policy Odessa Regional Academy of In-Service Education <i>marishagrin@ukr.net</i>
HRYTSANIUK VITA VASYLIVNA	Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety <i>v.hrytsanyuk@ldubgd.edu.ua</i>
IHNATENKO VICTORIA DMYTRIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, Bila Tserkva National Agrarian University <i>victoria_ignatenko@btsau.edu.ua</i>
IOTOVA IRINA MYKOLAIVNA	Teacher of a High Education Institution of the Educational and Scientific Center for Training Foreign Citizens, Poltava State Medical University <i>irinaiotovaumsa@gmail.com</i>
KANIURA OLEKSANDR ANDRIIOVYCH	Doctor of Medical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific-Pedagogical and Clinical Work, Bogomolets National Medical University <i>kaniura@ukr.net</i>
KANTARZHY VITALII KONSTANTINOVICH	Graduate student at the Department of Psychocorrection Pedagogy and Rehabilitation, National Pedagogic Dragomanov University <i>v-kantarzhi@ukr.net</i>
KNYAZHEVA IRYNA ANATOLIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>irina.knyazheva@gmail.com</i>
KOCHERHA YEVHENIIA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education of «Dnipropetrovsk Regional Council» <i>blago-2013@ukr.net</i>
KOSTENKO OKSANA VASLIVNA	Ph.D. student at the Department of Psychology, Pedagogics and Philosophy, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Teacher, Higher vocational school № 7, Kremenchuk, Poltava region <i>oksanakostenko09@gmail.com</i>
KOSTIUK LARYSA BOHDANIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Cultural Studies and Art Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>larisakostyuk@ukr.net</i>
KOSTIUK LIUBOV MYKOLAIVNA	Master's student at the Faculty of Preschool, Primary Education and Arts, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» <i>kostyuk.lyubasha66@gmail.com</i>
KOVAL OLGA YURIIIVNA	Teacher at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University <i>koval.olga7977@gmail.com</i>
KOZMENKO OLENA IVANIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of International Relations, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University <i>kozmenko@snu.edu.ua</i>
KRAVCHYNSKA TETIANA SERHIIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Department of Philosophy and Adult Education, State Institution of Higher Education "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
KUCHYN YURII LEONIDOVYCH	Doctor of Medical Sciences, Professor, Rector, Bogomolets National Medical University <i>kuchyn2@gmail.com</i>
KUKSOVA ANASTASIA SERGEEVNA	Senior Lecturer at the Department of Physical Culture and Sports, State University of Trade and Economics <i>a.kuksova@knu.edu.ua</i>
LOHVYENENKO VIKTORIIA MYKHAILIVNA	Candidate of Philosophical Sciences Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety <i>v.logvynenko@ldubgd.edu.ua</i>
MAKARENKO LESIA LEONIDIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, National Pedagogical Dragomanov University <i>lesia.makarenko@ukr.net</i>

MAMCHYCH OLENA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Languages and Methodology of their Teaching, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» <i>constantaelena@ukr.net</i>
MARCHENKO NATALIYA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>n.marchenko@npu.edu.ua</i>
MELNYK VOLODYMYR STEPANOVYCH	Doctor of Medical Sciences, Professor, Dean of the Medical Faculty № 1, Bogomolets National Medical University <i>volodymyr.melnyk@nmu.ua</i>
MOTUZ TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education of «Dnipropetrovsk Regional Council» <i>tetmotuz@gmail.com</i>
MYKYTENKO PAVLO VASYLOVYCH	PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Medical and Biological Physics and Informatics, Bogomolets National Medical University <i>mikitenko_p@npu.edu.ua</i>
NAHORNA OLHA OLEKSANDRIVNA,	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law <i>olha-nahorna@ukr.net</i>
NELIN IEVGEN VOLODYMYROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Psychoanalyst, Teacher of Psychological Disciplines, Institute of Professional Supervision, Member of the Ethics Committee of the Division "Psychoanalytic Psychology and Psychotherapy" of the National Psychological Association (NPA-EFPA) <i>ievgen.nelin@i.ua</i>
OPYR MARIANA BOHDANIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv National Environmental University <i>maryanap@ukr.net</i>
PANCHYSHYN SVITLANA BOHDANIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv National Environmental University <i>chorna80@i.ua</i>
POKROVA SVITLANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Public Institution «Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zaporizhzhya Regional Council <i>svetlana.pokrova.dl@gmail.com</i>
POPOVA IRINA OLEKSIIVNA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Electrical Engineering and Electromechanics named after professor V.V. Ovcharov, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University <i>iryna.popova@tsatu.edu.ua</i>
POPRIADUKHIN VADIM SERHIIOVYCH	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Electric Technologies and Thermal Processes, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University <i>vadym.popriadukhin@tsatu.edu.ua</i>
POZNIAK OLENA SERHIYIVNA	Postgraduate Student, Sumy State Pedagogical Makarenko University, Director, Sumy Educational Complex № 16 <i>elenapoznyak05@gmail.com</i>
REBENOK VADYM MYKHAILOVYCH	Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional and Life Safety Protection, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium» <i>vadmix2016@gmail.com</i>
ROMANENKO OLEXANDER VOLODIMIROVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student, National Pedagogical Dragomanov University <i>Romanenkoov@ukr.net</i>
ROMANYSHYNA LIUDMYLA MYKHAILIVNA	Dr. hab. in Pedagogy, Professor at the Chemistry Department, Zhytomyr Ivan Franko State University <i>romanyshyna43@ukr.net</i>
SAVITSKAYA TATIANA VOLODYMYRIVNA	Teacher of a high Ereducation Institution of the Educational and Scientific Center for Training Foreign Citizens, Poltava State Medical University <i>savitsckatv@gmail.com</i>
SENKIVSKA LIUDMYLA IVANIVNA	Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pediatrics № 1, Odessa National Medical University <i>eyrena20@gmail.com</i>

SENYK ALLA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Psychology and Social Work, Western Ukrainian National University <i>allisiya@gmail.com</i>
SHPYLOVYI YURII VIKTOROVYCH,	Candidate of Education, Assistant Professor, Assistant Professor, Assistant Professor at Department of Information Systems and Technology, National Pedagogical Dragomanov University <i>yu.v.shpylovyy@npu.edu.ua</i>
SHVETS TETIANA EDUARDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Private School "Athens" in Kyiv <i>taniteshvets@gmail.com</i>
SKALSKA SVITLANA ANATOLIIVNA	Higher Education Teacher of the Educational and Research Center for Foreign Citizens' Training, Poltava State Medical University <i>skalskayasvetlana2017@gmail.com</i>
SKRYPNYK MARYNA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Department of Philosophy and Adult Education Central Institute of Postgraduate Education, State Institution of Higher Education "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>marina_scripnik@ukr.net</i>
STOROZH VICTORIIA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>storozhviktoriya@gmail.com</i>
STRELBYTSKA SVITLANA MIKHAILOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Academy of Further Education of the Odessa Regional Council <i>lawyerkonsult@gmail.com</i>
STUCHYNSKA NATALIYA VASYLIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Medical and Biological Physics and Informatics, Bogomolets National Medical University <i>nvstuchynska@gmail.com</i>
TRUSOVA LIUDMYLA VASYLIVNA	Higher Education Teacher of the Educational and Research Center for Foreign Citizens' Training, Poltava State Medical University <i>trusova13@gmail.com</i>
VERNYDUB HANNA SERHIYIVNA	Master student at the Department of Germanic Philology, Sumy State University <i>anya_vernedyb@ukr.net</i>
VIZNIUK VALENTYNA VASYLIVNA	PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Lecturer, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>valentinaviznuk@gmail.com</i>
VOLYNETS NATALIYA PETRIVNA	Senior Lecturer at Department of Philosophy and Adult Education, State Institution of Higher Education "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>volynets.nathaly@gmail.com</i>
VORONOVA SVITLANA VITALIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Scientific-Methodical Laboratory of Development and Quality of Education of the Department of Educational Policy, Odessa Academy of Continuing Education of Odessa Regional Council <i>deisyflower3@ukr.net</i>
WANG ZHEQING	Graduate Student at the Department of Music Art and Choreography, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>garmonia8oy@gmail.com</i>
YACHNIUK MARYNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor at the Department of Economical Geography and Ecological Management, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University <i>m.yachniuk@chnu.cv.ua</i>
YAKOVENKO OLENA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Entrepreneurship and Tourism Management Department, Ismail State University of Humanities <i>lena.jakovenko2012@gmail.com</i>
YASENYTSKA ZHANNA VOLODYMYRIVNA	Senior Lecturer at the Department of Cultural Studies and Art Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>zhannayasenitska@yahoo.com</i>
YEMCHUK TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor at the Department of Economical Geography and Ecological Management, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University <i>t.iemchuk@chnu.edu.ua</i>
YERMOLENKO SVITLANA VASYLIVNA	Associate Lecturer at the Department of Germanic Philology, Sumy State University <i>s.yermolenko@gf.sumdu.edu.ua</i>

YUNYK IVAN DMYTROYCH	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>
YUSHCHENKO ALONA PETRIVNA	Candidate of Education, Assistant Professor at Department of Information Systems and Technology, National Pedagogical Dragomanov University <i>a.p.mykytenko@npu.edu.ua</i>
ZINCHENKO ANNA VOLODYMYRIVNA	PhD in Philology, Associate Lecturer at the Department of Germanic Philology, Sumy State University <i>annascent@gmail.com</i>

ЗМІСТ

<i>Абільтарова Е. Н.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ.....	5
<i>Андрійчук В. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	11
<i>Анічкіна О. В., Романишина Л. М., Авдєєва О. Ю.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ.....	15
<i>Бай Цзішен</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	20
<i>Беньковська Н. Б.</i> ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ В УКРАЇНІ.....	25
<i>Бєлова О. Б.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ	29
<i>Вінітська К. М., Нагорна О. О., Бучківська Г. В., Вінітська О. Р.</i> VOLUNTEER ACTIVITY OF STUDENTS AND TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR (2014 – 2022).....	34
<i>Богиня Л. В., Скальська С. А., Трусова Л. В.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ НА ЕТАПІ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	40
<i>Ван Чжецін</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	45
<i>Візнюк В. В., Буздуган О. А.</i> КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	51
<i>Воронова С. В.</i> ПАРТНЕРСТВО ЯК СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	57
<i>Гевко І. В., Макаренко Л. Л., Сенківська Л. І., Шпильовий Ю. В.</i> МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	62
<i>Гриньова М. В.</i> ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЛІДЕРСТВО» В СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ ЛІДЕРОЛОГІЇ.....	67
<i>Dobrovolska S. R., Panchyshyn S. B., Opyr M. B.</i> MONITORING OF STUDENTS' PROGRESS UNDER DISTANCE LEARNING FOREIGN LANGUAGES: ADVANTAGES AND DRAWBACKS.....	73
<i>Ємчук Т. В., Чубрей О. С., Ячнюк М. О.</i> ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	77
<i>Зінченко А. В., Єрмоленко С. В., Вернидуб Г. С.</i> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНОЇ ІСТОРИКО-ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ.....	84
<i>Ігнатенко В. Д.</i> ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ.....	88

<i>Кантаржи В. К.</i> КЛАСИФІКАЦІЯ СИЛОВИХ КИСТЬОВИХ ФУНКЦІЙ В ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	94
<i>Кnyazheva I. A.</i> MODELING OF THE FORMATION PROCESS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION.....	99
<i>Козьменко О. І.</i> ЗНАЧУЩІСТЬ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА В ПІДГОТОВЦІ УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	103
<i>Костенко О. В.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	107
<i>Костюк Л. М., Барнич О. В., Мамчич О. Б.</i> КРЕАТИВНІСТЬ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ НАВИЧОК ТЕХНОЛОГІЇ «4К» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ.....	113
<i>Костюк Л. Б., Ясеницька Ж. В.</i> ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК АСПЕКТ КУЛЬТУРОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	118
<i>Кочерга Є. В., Мотуз Т. В.</i> РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ АРТ-МЕТОДАМИ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	123
<i>Куксова А. С., Бистра І. І.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ШВИДКОСТІ ВІДНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ НА НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗБОРАХ	127
<i>Кучин Ю.Л., Канюра О.А., Мельник В. С., Стучинська Н. В., Микитенко П. В.</i> СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ COVID-19.....	132
<i>Логвиненко В. М., Грицанюк В. В.</i> МОРАЛЬНО-АКСІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	142
<i>Марченко Н. В.</i> КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	146
<i>Нелін Є. В.</i> ВИТОКИ ЮНГІАНСЬКОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	150
<i>Позняк О. С.</i> АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	155
<i>Покрова С. В.</i> ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	161
<i>Попова І. О., Попрядухін В. С., Коваль О. Ю.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ.....	165
<i>Ребенок В. М., Ющенко А. П.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	170
<i>Романенко О. В.</i> ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	175
<i>Савицька Т. В., Горбенко Є. В., Іотова І. М.</i> ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ.....	182

<i>Semenchenko T. O.</i> CONTRIBUTION OF NICK MICHELIOUDAKIS TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	187
<i>Сеник А. М.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	192
<i>Скрипник М. І., Кравчинська Т. С., Волинець Н. П.</i> ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ В ШКОЛІ ЦИФРОВОГО СТОЛІТТЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ.....	196
<i>Сторож В. В.</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	200
<i>Стрельбицька С. М.</i> ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	204
<i>Швець Т. Е.</i> АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТЬЮТОРИНГУ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США.....	209
<i>Юник І. Д.</i> АЛГОРИТМИ ФОРМУВАННЯ БРЕНДУ ВИКЛАДАЧА ВИШУ ЯК НОСІЯ ПЕВНОЇ ПОВЕДІНКОВОЇ РОЛІ В ІЄРАРХІЧНІЙ СТРУКТУРІ КОЛЕКТИВУ.....	215
<i>Яковенко О. І.</i> РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	221
НАШІ АВТОРИ.....	228

CONTENTS

Abiltarova E. N. Technologies of formation of culture of safety of professional activity among future occupational safety engineers	5
Andriichuk V. V. Pedagogical conditions of preparation of future teachers for the formation of financial literacy of primary school students.....	11
Anichkina O. V., Romanyshyna L. M., Avdieieva O. Yu. Distance learning opportunities of chemistry in a higher educational institution under a state of war conditions.....	15
Bai Jisheng. Pedagogical conditions for the development of the innovative potential of pre-school teachers	20
Benkovska N. B. Historical principles of training of future naval officers in Ukraine.....	25
Bielova O. B. Conceptual approaches to the evaluation of speech activity of children of older preschool age with logopathology.....	29
Binytska K. M., Nahorna O. O., Buchkivska G. V., Binytska O. P. Volunteer activity of students and teachers of higher education institutions of Ukraine in the conditions of the Russian-Ukrainian war (2014 – 2022).....	34
Bohynia L. V., Skalska S. A., Trusova L. V. Formation of independent work skills of international students at the stage of pre-university training.....	40
Wang Zheqing. Axiological component in the structure of future teachers' spiritual culture music art.....	45
Vizniuk V. V., Buzdugan O. A. Cognitive component of future teachers' readiness for the use of digital technologies in distance learning.....	51
Voronova S. V. Partnership as a component of the internal system of quality assurance at the institution of general secondary education.....	57
Hevko I. V., Makarenko L. L., Senkivska L. I., Shpylovyi Yu. V. Professional training mechanisms for educators of digital technologies.....	62
Hrynova M. V. Interpretation of the concept of "leadership" in the modern discourse of leaderology.....	67
Dobrovol'ska S. R., Panchyshyn S. B., Opyr M. B. Monitoring of students' progress under distance learning foreign languages: advantages and drawbacks.....	73
Yemchuk T. V., Chubrei O. S., Yachniuk M. O. Diagnosis of the ability of future geography teachers to professional self-improvement	77
Zinchenko A. V., Yermolenko S. V., Vernydub H. S. Original historical fiction texts: didactic potential for FLT.....	84
Ihnatenko V. D. Content and structure of the educational and strategic competence of the future translators of scientific and technical texts.....	88
Kantarzhy V. K. Classification of power wrist functions in subject-practical activities of preschoolers.....	94
Knyazheva I. A. Modeling of the formation process of methodological competence of future teachers in the conditions of university education.....	99
Kozmenko O. I. The importance of the teacher's work in successful person's training in the context of higher education modernization.....	103
Kostenko O. V. Technology of formation of professional competencies of future accountants on registration of accounting data by ICT means.....	107
Kostiuk L. M., Barnych O. V., Mamchych O. B. Creativity and critical thinking as elements of «4K» skills in the Ukrainian language lessons in NUS.....	113
Kostiuk L. B., Yasenyt'ska Z. V. Fine arts as an aspect of culturology in the modern educational space.....	118
Kocherha Ye. V., Motuz T. V. The role and place of the discipline "Conflict Resolution by Art Methods" in the system of training future primary school teachers.....	123
Kuksova A. S., Bystra I. I. Comparative analysis of the results of the volleyball students' recovery rate at the training camp.....	127

Kuchyn Yu. L., Kaniura O. A., Melnyk V. S., Stuchynska N. V., Mykytenko P. V. Simulation technologies in the system of training future doctors under COVID-19 conditions.....	132
Lohvynenko V. M., Hrytsaniuk V. V. Moral and axiological determinants of professional activity of civil protection service professionals.....	142
Marchenko N. V. Communicative method of teaching the Ukrainian language as a Foreign language.....	146
Nelin Ye. V. The origins of Jungian psychoanalytic pedagogy.....	150
Pozniak O. S. Organizational and methodological aspects of ensuring the principle of continuity in an inclusive educational environment.....	155
Pokrova S. V. Formation of control-evaluation independence of primary school students.....	161
Popova I. O., Popriadukhin V. S., Koval O. Yu. Competence-based approach in the training of power engineering specialists during the theoretical fundamentals of electrical engineering studying.....	165
Rebenok V. M., Yushchenko A. P. Pedagogical conditions of vocational training of future teachers by means of information and communication technologies during learning of special disciplines.....	170
Romanenko O. V. Professional development as the basis for quality professional activities of scientific and pedagogical staff.....	175
Savitskaya T. V., Horbenko Ye. V., Iotova I. M. Formation of grammatical competence of students – foreigners at the pre-university stage of study.....	182
Semenchenko T. O. Contribution of Nick Michelioudakis to teaching English as a foreign language.....	187
Senyk A. M. Innovative training technologies in future social workers training.....	192
Skrypnyk M. I., Kravchynska T. S., Volynets N. P. Lesson design in the school of the digital century: from theory to practice.....	196
Storozh V. V. Training of the socio-economic sphere of the activity in the conditions of digitalization of education.....	200
Strelbytska S. M. Individual educational trajectory of professional development of the students in the conditions of the master's degree.....	204
Shvets T. E. Analysis of tutoring experience in the secondary education system of USA.....	209
Yunyk I. D. Algorithms of forming of university professor's brand as a bearer of a certain behavioral role in hierarchical structure of collective.....	215
Yakovenko O. I. Development of methodological competence lecturer as a scientific and pedagogical problem.....	221
OUR AUTHORS	228

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 86

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 – С. Ю. Калабухова

Підписано до друку 28.04.2022.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 28,37. Обл.-вид. арк. 35,23.

Замов. № 0722/295. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони +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 86

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 – S. Yu. Kalabukhova

Signed for publication 28.04.2022.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 28,37. Published sheets. 35,23.

Order No. 0722/295. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +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