

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 2 (106), 2021

CEJSH



Crossref

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 9 від 01.03.2021)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Семенов – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska));
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та CEJSH.

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем історії педагогіки, порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 34.091.398:[37.015.31:502/504](477.52)

Vladyslav Vertel

Sumy Regional State Administration

ORCID ID 0000-0002-7662-7585

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/003-012

ECOLOGICAL AND NATURALISTIC WORK DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS OF SUMY REGION

The article is devoted to the ecological and naturalistic work development in the extracurricular education institutions of Sumy region. The conditions and forms of organization of ecological and naturalistic work in extracurricular education institutions of Sumy region in the second half of the XX – beginning of the XXI century are considered. It is established that ecological and naturalistic work in the region has come a long way of development and reform – from general secondary education to young naturalists stations and complex institutions. In the ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions of the Sumy region, two main periods are conditionally distinguished, each of which is characterized by its own substantive and organizational principles of ecological and naturalistic work.

Key words: *extracurricular education institution, ecological-naturalistic work, student youth, Sumy region.*

Introduction. Ukraine's integration into the world and European community is impossible without educational system reforming, the national education content updating, the main purpose and task of which is to affirm the ideals of humanism, individual freedom, democracy, social and spiritual progress, the universal and national values benefits. One of the directions of the national education system reforming is the ecological worldview formation, readiness for active environmental activities and, ultimately, ecological consciousness. In the current environmental crisis, when human life is in danger, environmental education of the younger generation, remains an urgent pedagogical problem.

Extracurricular education institutions in Ukraine have always played an important role in the state's educational system. The state has created and continues to improve the extracurricular ecological and naturalistic work system, which is implemented through the activities of young naturalists stations, ecological and naturalistic centers, creative student associations, the Minor Academy of Sciences, ecological and naturalistic departments.

Objective analysis of the ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions, theoretical generalization of valuable pedagogical experience, allow to qualitatively update and improve their educational work content. The effective methods and forms use in the

clubs' work and other creative student associations creates favorable conditions for the development of students' abilities and talents. It should be noted that if the theoretical, semantic and organizational principles of ecological and naturalistic work development of extracurricular education institutions of Ukraine in general have already been explained, the issue of this work development in Sumy region, in particular, has not received adequate theoretical or applied reflection.

Analysis of relevant research. The scientific sources analysis has shown that the issues of ecological-naturalistic work formation and development are covered in the works of V. Verbytsky, G. Pustovit, V. Bereka, V. Kremen, I. Riabchenko, O. Sukhomlynska, T. Sushchenko and others. However, the historical and pedagogical literature study and research results analysis allowed us to find out that the problem of extracurricular environmental and naturalistic work development in Sumy region was not previously the subject of a special study. This necessitated the analysis of the peculiarities of the regional extracurricular education institutions development, the dependence of their work content on different conditions, the identification of the real state of their educational activities.

The aim of the article is to reveal theoretical and content principles of ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions of the Sumy region.

Research methods: search and bibliographic method of identifying archival and bibliographic publications; classification and systematization of literary sources related to the activities of extracurricular education institutions; historical and pedagogical, comparative and statistical analysis of facts and phenomena.

Results. Analyzing the ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions of Ukraine, it can be argued that its gradual development corresponded to certain forms and methods of the educational process organizing, and its relationship with historical, socio-economic and political changes in society (Verbytsky, 2018, p. 4). The latter led to appropriate changes in the content, purpose and objectives of educational technologies of extracurricular education institutions. Extracurricular education institutions of Sumy region are not exception.

The ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions of the Sumy region can be divided into two main periods: I – the Union of Soviet Socialist Republics (hereinafter – the USSR), II – formation and development of the Ukrainian state.

The history of ecological and naturalistic work in Sumy region began in the 1930s. The first naturalistic circles were created on the executive authorities' and local governments' initiative in regional general secondary education institutions. At the end of the 1930s, detachments of nature conservationists and biological groups were established in other settlements of the district. These student unions' purpose was helping agricultural enterprises, planting gardens and landscaping. Thus, the first detachment of young naturalists was created in 1935 at the Vozdvyzhenska seven-year school of Yampil district. Over time, there was an urgent need for methodological assistance to general secondary education institutions in the ecological and naturalistic work organization. To this end, the Regional Department of Public Education in 1946 opened the first extracurricular education institution in the region – the Regional Young Naturalists Station, which had its own educational and research site and a wildlife corner. Creation of this institution became the starting point for the ecological and naturalistic work development in the region (*The Yunnat movement in Ukraine*, 2015, p. 24).

The station's pedagogical staff organized circles work in the basic schools in each district at which research land plots, fruit and ornamental plants orchards were laid. In order to improve the material and technical base, didactic material was produced by hand – natural visual aids. In 1949, the Konotop young naturalists' station was established, which employed groups of young gardeners, agronomists and beekeepers.

In 1955, the Regional Young Naturalists Station coordinated the work of 997 groups of young naturalists, in which 39,000 pupils studied. In the 70's and 80's the institution worked on the development of the town and district institutions network of extracurricular education of ecological and naturalistic direction. During this period, 11 district young naturalists' stations were organized on a voluntary basis in rural areas on the support basic schools.

In 1963, for the first time in Ukraine, a district young naturalists' station was established on a voluntary basis of Stepno Secondary School of Yampil district, which became the center of the youth movement in the district. The station's young people established close ties with scientific institutions of the country, conducted meaningful research and selection work, worked student production teams, created rabbit farms, production teams. Later, in 1971, the first budget district young naturalists' station in the region was opened in Yampil, which reached a special development in the 80s. At its administration initiative, nature lovers' clubs were established in each general secondary education institution, and a number of district

nature protection clubs were established at the institution. In addition, there were film lectures on environmental issues, numerous mass events, lectures on popular science films and so on.

In 1971, the Lebedyn District Youth House began its work, with a wildlife corner, a photo laboratory and an aquarium fish farming office. There was a training and research area with departments of vegetable growing and floriculture, where research work was carried out. The institution promoted the student school forestry activities, carried out work on afforestation and care of young plantations, created the first forest ecological trails, conducted various environmental actions and operations.

In summer students participated in research work on educational and research sites, worked in student production teams, made field trips around the country.

Sumy young naturalists' station was founded in 1973, which became the center of naturalistic and environmental work in the town. In 1979, the institution had 80 clubs (floriculture, aquarium fish farming, animal physiology and entomology, etc.).

Velyka Pysarivka district young naturalists' station was established in September 1978, in order to assist general secondary education institutions in the ecological and naturalistic organization. The main direction of the circles work was agricultural research. Subsequently, the ecological and environmental work direction became popular among the pupils. Circles of young ecologists and green patrols began their work.

The town department of education in 1979 created the Romny young naturalists' station. The institution organized the work of 15 groups for 382 pupils of different profiles – ecological, biological, agricultural, decorative and applied, ecological and local lore. In the groups' work, considerable attention was paid to ecological trails, the purpose of which was educational environmental work, research of biological diversity (*White Book*, 2020, p. 155).

In the 80's there were 581 youth sections, 698 detachments of green patrols, 330 – blue patrols, 180 clubs of nature lovers. These student associations' work was aimed at protecting and attracting animals, combating soil erosion, protecting water bodies and saving their aquatic bioresources, creating plantations, and ensuring their protection and reproduction.

In 1990, the first clubs were opened in the newly created Shostka young naturalists' station. The main content of the groups' work was aimed at obtaining additional education in biology, ecology and natural sciences, at the same time, considerable attention was paid to environmental protection.

Among the forms of ecological and naturalistic work of this period should be noted individual and group creative student associations – clubs and circles, as well as mass mobile and stationary – excursions, competitions, work on research sites, etc. The groups worked only on educational programs recommended by the Ministry of Education of the USSR and the Ministry of Education of the USSR.

At the end of this period, the share of excursion and expeditionary forms of work increased in the extracurricular education content, the purpose of which was to examine the ecological condition of Sumy region rivers, forest massifs, nature protection objects, identify rare wildlife. Much attention was paid to environmental work, including landscaping of schools and settlements, forest planting, harvesting of medicinal raw materials, attracting and protecting birds.

It should be noted that the content and activity of ecological and naturalistic work in these years were influenced by various factors of socio-economic nature. Conduct and ensure the development of youth stations network, naturalistic circles, environmental, agricultural profiles and relevant national events. For this period in Sumy region, as well as in the whole territory of Ukraine, it was characteristic that in schools labor training, industrial practice and socially useful work were introduced, much attention was paid to research work on plant and animal husbandry, in rural and separate town schools there were student production brigades, school forestry. As a result, environmental issues were becoming increasingly important in the extracurricular activities system. In the Yunnat movement of biological and agricultural directions there were established research circles of one-branch orientation – young geneticists-breeders, plant physiologists, agrochemists, microbiologists, young physicians, space biology, etc. (Verbytsky, 2004, p. 36).

Thus, in these years there was a tendency to create student units, production teams in the process of which there was a lot of ecological and naturalistic scientific work direction, in which extracurricular education institutions of the relevant direction have been directly involved.

Analyzing the state of the extracurricular educational system of the first period, it should be said that its main achievement was creation of a multilevel (palaces, clubs, stations, clubs, etc.) extracurricular institutions system, which covered a large number of school-age children. Given that the primary task of extracurricular institutions was supplementing the secondary schools educational process, it should be noted that their attitude and development took place quite separately and allowed to talk about extracurricular education as a significant educational component in general (Milenin, 2013 p. 16).

In the period of the Ukrainian state formation and development, the Ukrainian educational system has been being reformed. At present, new conceptual approaches to the ecological and naturalistic work organization have been formed in extracurricular education institutions of the region, especially those of ecological and naturalistic direction, changes in their structures have been made, their forms and methods have been improved, profiles and age groups have been adjusted as well as other creative associations.

At the beginning of this period, new extracurricular education institutions were opened and reorganized. Thus, in 1993 the Krolevets district young naturalists' station was established, the development of which was facilitated by the placement next to it of the object of nature reserve fund of national importance – the botanical natural monument “Apple-colony”. In 1996, the ecological and naturalistic circle work was started at the Hlukhiv young technicians' station. Subsequently, their number has increased to 4. The educational groups programs provided for the participation of students in exhibitions, competitions, environmental actions, hikes, excursions and so on.

Radical changes in the ecological and naturalistic work organization in the region took place in 1997, when as a result of reorganization of three regional specialized institutions of extracurricular education, Sumy regional center of extracurricular education and work with talented youth was created. An ecological and naturalistic department was created in the institution structure. Its purpose – coordination of ecological-naturalistic, nature protection, methodological work in education institutions of the area. More than 50 groups of 18 profiles have been organized, covering about 800 pupils. In cooperation with scientific and pedagogical workers of higher education institutions of the town the work on involvement of pupils in research work, carrying out of regional scientific and practical conferences, competitions, excursions were carried out. Thanks to this cooperation, a collection of ornamental plants was formed and experiments were conducted on the introduction of rare and endangered wild species of flora of the Sumy region (*The Yunnat movement in Ukraine*, 2015, p. 28).

The complex institution of extracurricular education carries out educational process methodological support; raising the teachers' professional level, teachers' information and methodological support on education, pedagogy, environmental and naturalistic work. In addition, it develops and publishes teaching and methodological manuals based on generalized materials of promising pedagogical experience. The program-methodological providing of circles activity is carried out, establishes cooperation with the state establishments, education institutions of all levels, and also various public organizations.

The sphere of the extracurricular world entered an important development stage and acquired a better state with the adoption of the Law of Ukraine “On Extracurricular Education” in 2000. The importance of ecological and naturalistic work in the extracurricular educational system, which was based on the principles of humanism, continuity, diversity and variability, voluntariness, accessibility and practical orientation, is growing both for the individual and for the country as a whole (Verbytsky, 2008, pp. 5).

In 2006, Sumy Youth Station was reorganized into a comprehensive extracurricular education institution – Sumy Center for Ecological and Naturalistic Creativity of Student Youth, which later has become one of the largest extracurricular education institutions of ecological and naturalistic direction in Ukraine.

Currently, ecological and naturalistic work is carried out in specialized extracurricular education institutions – Shostka, Krolevets and Konotop young naturalists stations, Sumy center of ecological and naturalistic students’ creativity, Yampil, Velyka Pysarivka young naturalists’ stations of local settlements. At Bilopillia district center for children and youth creativity there is a department of ecological work and agricultural research, ecological and naturalistic department, Hlukhiv extracurricular educational center, Lebedyn district house of children and youth creativity, Romny extracurricular educational and work center with talented young people, Putivl extracurricular work, the naturalistic and local lore department works center.

During the Ukrainian state formation and development, various forms of ecological and naturalistic work are diversified, including: individual and group, mobile mass and stationary – preparation of reports, essays, presentations, work of creative student associations (sections, clubs, student forestry and naturalistic schools), travel, campaigns, expeditions, excursions, conferences, actions, relay races, tournaments, competitions-defense of research works, agitation brigades work. Most of the groups work according to the author’s educational programs, as well as those recommended by the National Ecological and Naturalistic Center for Student Youth of the Ministry of Education and Science of Ukraine.

It should be noted that the groups work in the first period was aimed at the practical competence formation in natural sciences, such as agriculture, ecology and biology. The latter is due to political and ideological factors. The second period is characterized by a change in the circles profile in accordance with the social order and taking into account the pupils’ motivational components.

Powerful experience of ecological camps and schools on organizing, conducting ecological expeditions and field training practices is accumulated and generalized. An example of the latter is the interaction with higher

education institutions and institutions of the region nature reserve fund – the camp “Desnianski Zori” is held on the national nature park territory “Desniansko-Starohutsky” and summer biological school “Vakalivshchyna”, on the territory of the biological educational and scientific site of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

In the quarantine conditions caused by the epidemic of the COVID-19 virus, distance learning is widely introduced into the practice of ecological and naturalistic work.

This contributed to the diversification of forms of scientific and methodological work of extracurricular education institutions. On their official websites, separate sections have been created, which contain various guidelines for distance learning, theoretical and practical video lessons, recommendations for students on various issues related to the educational process in quarantine. In addition, the extracurricular project activities have been intensified (*Education in Ukraine, 2020*).

During this period, the priorities of extracurricular ecological and naturalistic work changed. Personality development, career guidance and early profiling, prevention of negative childhood manifestations, helping each child to believe in their abilities and discover their own potential, provide additional knowledge and practical skills necessary for successful self-realization in adulthood come to the fore.

Conclusions and prospects for further research. The ecological and naturalistic work development in Sumy region during the Soviet era was determined by socio-political, economic and pedagogical factors. Among them, the most significant were the political and ideological, which determined the activities of schools and extracurricular education institutions, the education purpose, the state and features of the organization of the educational process. The ideas of reforming the educational space had a special influence during this period. Ecological and naturalistic work in extracurricular education institutions was carried out by applying forms and methods that corresponded to the attitudes of the ruling party and initially had a predominantly agricultural inclination. Ecological and naturalistic work during the Ukrainian state formation has passed the path of development and reform – from stations of young naturalists to complex extracurricular education institutions in which the circles profile changes according to the social order and pupils’ motivational components.

During this period, the priorities of extracurricular ecological and naturalistic work have changed. At the forefront are – personal development,

career guidance and early profiling, prevention of negative childhood manifestations, helping each child to believe in their abilities and discover their own potential, providing additional knowledge and the life skills formation.

In the future, prospects for further research are seen in revealing the peculiarities of organizing programs and using methods of the ecological and naturalistic work of other regions of Ukraine – Chernihiv and Kharkiv.

REFERENCES

- Біла книга позашкілля (XX–XXI сторіччя) (2020). Київ: НЕНЦ (*White book of extracurricular activities (XX-XXI centuries)*) (2020). Kyiv: NENC).
- Вербицький, В. В. (2018). Позашкільна освіта: історична спадщина та перспективи (100-річний досвід позашкілля). *Всеукраїнський Конгрес «Позашкілля України: сьогодення і перспективи»*, (сс. 4-7). Київ. Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/zb-tez100.pdf> (Verbytskyi, V. V. (2018). Extracurricular education: historical heritage and prospects (100 years of extracurricular experience). *All-Ukrainian Congress "Out-of-school Ukraine: present and prospects"*, (pp. 4-7). Kyiv. Retrieved from: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/zb-tez100.pdf>).
- Вербицький, В. В. (2008). Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти. *Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки: зб. мат. Всеукр. педагогічної конф.*, Київ, 2-3 груд., (сс. 5-18). Київ (Verbytskyi, V. V. (2008). On the state and prospects of extracurricular education. *Extracurricular education: historical progress and achievements*, Kyiv, 2-3 December, (pp. 5-18)).
- Вербицький, В. В. (2004). *Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925-2000 рр.)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Verbytskyi, V. V. (2004). *Development of out-of-school ecological and naturalistic education in Ukraine (1925-2000)* (PhD thesis). Kyiv).
- Міленін, В. М. (2013). *Інноваційна модель виховного простору сучасного позашкільного навчального закладу*. Київ. Режим доступу: <https://cutt.ly/mQt17Qw> (Milenin, V. M. (2013). *Innovative model of educational space of a modern out-of-school educational institution*. Kyiv. Retrieved from: <https://cutt.ly/mQt17Qw>).
- Освіта в Україні: виклики та перспективи (2020). *Інформаційно-аналітичний збірник*. Київ. Режим доступу: <https://cutt.ly/4Qt0rJb> (Education in Ukraine: challenges and prospects (2020). *Information and analytical collection*. Kyiv. Retrieved from: <https://cutt.ly/4Qt0rJb>).
- Юннатівському руху в Україні – 90 років* (2015). Київ: Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/90-nenc.pdf> (*The Yunnat movement in Ukraine is 90 years old*) (2015). Kyiv: National Ecological and Naturalistic Center for Student Youth. Retrieved from: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/90-nenc.pdf>. (appeal date: 10.04.2021).).

РЕЗЮМЕ

Вертель Владислав. Развитие эколого-натуралистического работы в учреждениях внешкольного образования Сумской области.

Статья посвящена развитию эколого-натуралистической работы в учреждениях внешкольного образования Сумской области. Рассмотрены условия и формы организации эколого-натуралистического работы в учреждениях

внешкольного образования Сумской области во второй половине XX – начале XXI века. Установлено, что эколого-натуралистическая работа в регионе прошла долгий путь развития и реформирования – от учреждений общего среднего образования к станциям юных натуралистов и комплексных учреждений. В развитии эколого-натуралистической работы во внешкольных учреждениях Сумской области условно выделены два основных периода, каждый из которых характеризуется собственными содержательными и организационными принципами эколого-натуралистического работы.

Ключевые слова: заведение внешкольного образования, эколого-натуралистическая работа, учащаяся молодежь, Сумская область.

АНОТАЦІЯ

Вертель Владислав. Розвиток еколого-натуралістичної роботи в закладах позашкільної освіти Сумської області.

Стаття присвячена розвитку еколого-натуралістичної роботи в закладах позашкільної освіти Сумської області. Розглянуто умови та форми організації еколого-натуралістичної роботи в закладах позашкільної освіти Сумської області у другій половині XX – початку XXI століття. Установлено, що еколого-натуралістична робота в регіоні пройшла тривалий шлях розвитку та реформування – від закладів загальної середньої освіти до станцій юних натурастів та комплексних установ. У розвитку еколого-натуралістичної роботи в позашкільних установах Сумської області умовно виділено два основних періоди, кожен із яких характеризується власними змістовними та організаційними засадами еколого-натуралістичної роботи. Установлено, що розвиток еколого-натуралістичної роботи на Сумщині за часів СРСР визначався суспільно-політичними, економічними та педагогічними чинниками. З-поміж них найсуттєвішими були політико-ідеологічні. Особливий вплив у цей період мали ідеї реформування освітнього простору. Еколого-натуралістична робота в закладах позашкільної освіти здійснювалась шляхом застосування форм і методів, які відповідали установкам правлячої партії і мали спочатку переважно сільськогосподарський напрям. Еколого-натуралістична робота за часів становлення Української держави пройшла шлях розвитку та реформування – від станцій юних натурастів до комплексних освітніх позашкільних установ, у яких змінюється профільність гуртків відповідно до соціального замовлення та мотиваційних компонентів вихованців. У цьому періоді змінилися пріоритети позашкільної еколого-натуралістичної роботи. На перший план виходять: розвиток особистості, профорієнтація та рання профілізація, попередження негативних дитячих проявів, допомога кожній дитині повірити в свої здібності та розкрити власний потенціал, надання додаткових знань та формування життєвої компетентності.

Ключові слова: заклад позашкільної освіти, еколого-натуралістична робота, учнівська молодь, Сумська область.

РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті розглянуто розвиток науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Охарактеризовано здобутки науковців на трьох етапах становлення дошкільної освіти: I етап – зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки; II етап – подальшого розвитку й офіційного визнання здобутків наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, що позначився урізноманітненням і поглибленням тематики дослідницьких проблем; III етап – розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістового збагачення поля наукових пошуків, перетворення однорівневих наукових шкіл на багаторівневі, створення дочірніх наукових шкіл.

Ключові слова: науково-педагогічна школа, дослідження, дошкільна освіта, виховання, навчання, трудове виховання, фізичне виховання, дошкілля, лінгводидактика, еколого-природнича освіта.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук у руки нагромаджений ними «духовний капітал». У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема учителів і учнів, старшого й молодого поколінь у науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів.

Тенденції сучасної науки, що породили низку проблем, охоплюють ті, що стосуються організації наукових досліджень: створення умов для максимально ефективної діяльності наукових колективів, способів їх формування й керівництва ними, – зробили актуальним вивчення причин виникнення та особливостей діяльності конкретних наукових шкіл. Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України. Це стосується і наукових шкіл у галузі дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У наукових розвідках до поняття «наукова школа», її характерних ознак звертаються П. Анохіна, А. Антонова, В. Гасілова, Г. Доброва, Б. Кедрова, Г. Лайтка, Д. Прайса, Н. Семенова, С. Хайтуна та ін. У працях вітчизняних педагогів А. Алексюка, В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Гнізділової, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, С. Золотухіної, Г. Кловак, В. Ку-

рила, І. Сірої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Чепіль та ін. поняття «наукова школа» знайшло відображення на тлі розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи в закладах вищої освіти в історико-педагогічному ракурсі. Разом із тим, вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що розвиток науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України кінця ХХ початку ХХІ ст. у системно не досліджувалася.

Метою нашого дослідження є розглянути розвиток науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи дослідження**: аналіз і синтез, систематизація та класифікація наукової літератури із зазначеної проблеми, узагальнення науковотеоретичного матеріалу.

Провівши аналіз історико-педагогічних і науково-методичних джерел, О. Гнізділова виокремила три етапи розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. (Гнізділова, 2018):

I етап – (60-70 рр. ХХ ст.) – зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки;

II етап – (80-і рр. ХХ ст.) – подальшого розвитку й офіційного визнання здобутків наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, що позначився урізноманітненням і поглибленням тематики дослідницьких проблем;

III етап – (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістового збагачення поля наукових пошуків, перетворення однорівневих наукових шкіл на багаторівневі, створення дочірніх наукових шкіл. Розглянемо їх.

Перший етап позначився збільшенням мережі закладів дошкільної освіти, прийняттям нормативно-правових державних документів, які регламентували їх діяльність («Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)», «Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР», Постанова «Про розгортання мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах і радгоспах республіки», Постанова «Про заходи з поліпшення будівництва медичних і дитячих закладів у республіці» тощо).

Саме в цей період, у 60-ті роки, у науку приходить нове покоління науково-методичних фахівців із дошкільної педагогіки, зароджуються наукові школи, що мали суттєвий вплив на практику роботи дошкільних закладів. Українська дошкільна педагогіка посіла одне з провідних місць у СРСР (Артемова, 2006).

При Науково-дослідному інституті педагогіки України було відкрито відділ дошкільного виховання, що забезпечило розробку методичного забезпечення й підготовку до науково-педагогічної діяльності осіб, які мали для цього необхідні знання та здібності. У 1960 р. Л. Артемова зосереджує увагу на визначенні особливостей організації ігрової діяльності в ЗДО, пошуках способів налагодження ігрової взаємодії дітей у творчих іграх та іграх з готовим змістом і правилами. Важливим елементом її наукового доробку стала прогресивна ідея – ефективність виховання суспільно значимих рис особистості дитини значно зростає в ігровій діяльності, у процесі якої дитина засвоює правила й норми поведінки, ознайомлюється з навколишнім життям (Саяпіна, 2016).

Вагомий внесок у дошкільну педагогіку зробив к.п.н. Е. Вільчковський. Напрями його наукових досліджень пов'язані з фізичним вихованням дітей. Науковець детально досліджував формування рухових навичок у дітей дошкільного віку (Свістельник, 2015; Саяпіна, 2016).

До питання дошкільного виховання в 60-ті рр. зверталися викладачі кафедр дошкільної педагогіки Запорізького, Київського, Рівненського, Слов'янського педагогічних інститутів. Вони займали провідні позиції в Україні як осередки підготовки педагогів дошкільної освіти вищої кваліфікації, а також наукових досліджень у галузі теорії і методики навчання й виховання дошкільнят. У 70-ті рр. приєднуються колективи новостворених кафедр у Харкові, Глухові, Ніжині.

Активну участь у науково-дослідній діяльності в галузі дошкільної освіти в Україні з 1961 р. бере к.п.н., доцент кафедри дошкільної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького З. Борисова. Вона опікувалася розробкою проблем формування відповідального ставлення дітей до праці, залучення дітей до чергувань як форми трудової діяльності в дитячих садках, єдності морального і трудового виховання особистості.

Викладачем Запорізького державного педагогічного інституту в 1963-1972 рр. була А. Богуш. Сфера наукових пошуків А. Богуш зосереджувалася на проблемі одночасного засвоєння української і російської мов дошкільнятами. У кандидатській дисертації А. Богуш довела, що, забезпечуючи постійний педагогічний контроль над мовою дітей та навчаючи їх співставляти схоже й відмінне у споріднених мовах, можна успішно формувати в дітей дошкільного віку навички самоконтролю мовлення і тим самим сприяти успішному навчанню двох мов.

У 1970 р. у Запорізькому державному педагогічному інституті почала працювати і К. Щербакова. Як молодий науковець досліджувала моральне становлення особистості дошкільника у грі, специфіку формування позитивних взаємовідносин у дітей (Брежнева та Макаренко, 2016, с. 9). У 70-ті роки в Україні значно активізувалася науково-дослідницька робота в галузі дошкільної педагогіки. Напрями й тематика досліджень визначалися завданнями виховання дітей, рівнем розвитку педагогічної науки та запитами практики (Умоуєва, 2016, с. 358-359). Саме в цей період захищають кандидатські дисертації А. Богуш і К. Щербакова.

Над удосконаленням змісту навчально-виховної роботи в дошкільних установах і організацією педагогічного процесу в ці роки працювала Л. Артемова. Спільно з однодумцями вона доопрацювала і видала «Програму виховання в дитячому садку» (1971), «Програму та методичні настанови виховання дітей в дошкільному закладі» (1975), що суттєво вплинуло на практику роботи дитячих садків (Ляховська, 2011, с. 43).

Детально вивчав динаміку рухової активності дітей 4-7 років, досліджував специфіку формування та вдосконалення основних видів рухів Е. Вільчковський. Результати наукового доробку та висновки Е. Вільчковського було використано під час складання програми виховання для дитячих садків УРСР, у методичних рекомендаціях Міністерства освіти України і впроваджувалися в практику роботи з фізичного виховання дошкільників (Свістельник, 2015; Саяпіна, 2016). Результатом наукового пошуку Е. Вільчковського став вихід у світ низки навчально-методичних видань із методичних проблем фізичного виховання в дитячому садку (Саяпіна, 2016).

У 70-ті роки здобутки лінгводидактичних досліджень завідувача кафедри дошкільного виховання Рівненського державного педагогічного інституту ім. Д. З. Мануїльського А. Богуш знайшли відображення в комплексі навчально-методичних посібників, зміст яких поглибив методику розвитку мови в дітей у дитячому садку (Пономаренко та Айварова, 2009; Саяпін, 2016).

Унікальною формою представлення результатів психолого-педагогічних досліджень у галузі дошкільної освіти в 1965-1982 роках були республіканський науково-методичний збірник «Дошкільна педагогіка і психологія» і науково-методичний журнал «Дошкільне виховання», на сторінках яких регулярно друкувалися статті Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського та інших провідних українських учених (Саяпіна, 2016).

Науковий доробок Л. Артемової, А. Богуш, Е. Вільчковського, К. Щербакової стали основою для подальшого розвитку теорії і практики дошкільної освіти.

У 80-ті роки минулого століття розпочинається другий етап. Йому притаманні: активізація наукових розробок щодо виховання й навчання дітей дошкільного віку, інтенсивна підготовка науково-педагогічних кадрів, поглиблення тематики наукових пошуків, уточнення й деталізацію основних положень науково-дослідних програм фундаторів науково-дослідної діяльності України в галузі дошкільної освіти докторів наук Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського.

Пріоритетними напрямками творчого пошуку З. Борисової – завідувача кафедри дошкільної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (1975-1992) стали: розробка питань удосконалення навчально-виховного процесу в дитячому садку, взаємозв'язок морального і трудового виховання дітей. Вона згуртувала колектив однодумців, справжніх майстрів і кожному дала путівку в наукове життя. На базі кафедри проводилися науково-практичні конференції, методичні семінари, студентські олімпіади.

За участі науковців Київського (З. Борисова, Е. Вільчковський), Бердянського (К. Щербакова, В. Котляр), Рівненського (А. Богуш, Т. Поніманська) та інших педінститутів створювалися й оновлювалися програми виховання та навчання в дитячих садках, у педагогічній періодиці друкувалися наукові статті, вивчався та узагальнювався передовий педагогічний досвід найкращих дошкільних закладів України, удосконалювалися методи і прийоми роботи зі студентами.

У науково-дослідній діяльності завідувача кафедри дошкільного виховання Рівненського державного педагогічного інституту А. Богуш особливе місце займала проблема розвитку мовлення дітей. Вона розробила методики розвитку мови дошкільнят як галузі педагогіки і як навчальної дисципліни в закладах вищої професійної освіти. Під її керівництвом розпочинає свою трудову діяльність у Рівному Т. Поніманська. Колом наукових інтересів молоді вченої стало моральне становлення особистості дошкільника у трудовій діяльності, специфіка засвоєння моральних норм у дітей.

Середина 80-х рр. ХХ ст. означена створенням дидактичної наукової школи професора кафедри теорії і методики дошкільного виховання Бердянського державного педагогічного інституту імені П. Д. Осипенка К. Щербакової, яка досліджувала проблему розвитку в дошкільників початкових

математичних понять. К. Щербакова була членом науково-методичної комісії при Міністерстві освіти СРСР (1978-1983 рр.) і Міністерстві освіти УРСР (1984-1989 рр.) та редколегії науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» (з 1980 р.). Її педагогічні ідеї знайшли своє відображення в колективних науково-методичних працях «Методика навчання математики дітей дошкільного віку», «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей», які рекомендовано Міністерством освіти УРСР як навчальні посібники для студентів педучилищ та педінститутів зі спеціальності «Педагогіка і психологія (дошкільна)» (Брежнєва та Макаренко, 2016).

У цей період спостерігається посилення уваги до питань ігрової діяльності дітей дошкільного віку. У полі зору К. Щербакової перебували проблеми формування позитивних взаємин у спільній ігровій діяльності дітей дошкільного віку, розвитку творчої активності дошкільників в іграх за сюжетами літературних творів, психолого-педагогічні основи організації та проведення сюжетно-рольових ігор, керівництво ними з боку вихователів (Брежнєва та Макаренко, 2016).

Розвиток і становлення наукової школи Л. Артемової відбулися у стінах лабораторії дошкільного виховання УНДІПу, де вчена працювала до 1990 р. Л. Артемова розкрила проблему виховання в дітей позитивних взаємин як основи поведінки в колективі. Беручи конкретні приклади, вона показала, як у процесі гри діти набули навичок спілкування з однолітками, як поступово розвивалися в них колективістські риси. Одним із важливих аспектів наукових досліджень стало питання морального виховання дітей дошкільного віку. Вивченню підпадали засоби й методи формування в дошкільнят рис колективізму, гуманних, патріотичних та інтернаціональних почуттів. У 80-х роках ХХ століття Л. Артемова і її учні довели ефективність дитячих ігор у процесі розвитку соціальних почуттів і ознайомлення дошкільників з різними явищами суспільного життя.

Наукові розробки Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського, Т. Поніманської, К. Щербакової допомагали вихователям у практичній роботі, сприяли підвищенню їхньої професійної майстерності, забезпечили створення методологічної платформи для розвитку наступних науково-педагогічних досліджень та започаткування і функціонування наукових шкіл у галузі дошкільної освіти.

Третій етап характеризувався збагаченням напрямів діяльності, збільшенням їхнього кількісного складу, розширенням географічних меж функціонування науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України ХХ ст. – початку ХХІ ст. Науково-педагогічні школи формуються в

містах Луганську, Сумах, Слов'янську, Донецьку, Одесі, Івано-Франківську та інших містах України).

Серед дослідницьких колективів, що здобули широке визнання в Україні та за її межами, вирізняється наукова школа д.п.н, професора, завідувача кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського А. Богуш (Гнізділова, 2018). З'ясовано, що домінантними напрямками досліджень учнів академіка А. Богуш стали: історичні аспекти становлення розвитку дошкільної лінгводидактики та творче використання спадщини минувшини в сучасному ЗДО, методика розвитку і навчання дітей раннього й дошкільного віку рідної мови, методика навчання дітей української мови в закладах дошкільної освіти національних спільнот та іноземної мови, народознавчий аспект розвитку мовлення, розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку та проблеми наступності між ЗДО і школою, підготовка студентів дошкільних факультетів до навчання мови дітей дошкільного віку тощо (Пономаренко та Айварова, 2009; Гнізділова, 2013). А. Богуш відкрила новий напрям у теорії дошкільного навчання – дошкільну лінгводидактику, виявила вихідні методологічні позиції для визначення принципів відбору й побудови системи знань як наукової основи для створення програм роботи дитячого садка, що сприяють забезпеченню ефективного розвитку мовлення дитини.

Результати досліджень учнів і послідовників академіка А. Богуш висвітлено в докторських та кандидатських дисертаціях, виконаних під її керівництвом. Професійний шлях її учнів (Л. Березовська, Н. Богданець-Білокаленко, Н. Гавриш, Л. Казанцева, К. Крутій, Т. Котик, Н. Лисенко, Н. Луцан, М. Оліяр та ін.) є переконливим свідченням величезної особистої ролі професора А. Богуш у формуванні науково-педагогічних кадрів в Україні.

Бурхливий розвиток дошкільної педагогіки як науки на цьому етапі презентує наукова школа, засновником якої стала д.п.н., професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки (з 1991 р.) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Л. Артемова. Під її керівництвом учні провадять дослідження різних аспектів проблем ігрової діяльності та морального виховання дошкільників. Результати роботи цієї наукової школи показали, що діти, реалізуючи в грі знання, одержані на заняттях, у повсякденному житті керуються ними в спілкуванні одне з одним у міру свого досвіду й розумового розвитку. Разом із тим, під час гри вони передають ровесникам власні уявлення про навколишній світ. Цим забезпечується певне уточнення, поглиблення, систематизація знань про

явища життя, працю людей, побут, природу в такій невимушеній для дітей діяльності, як гра. У результаті з'являється можливість не переобтяжувати дітей навчальним матеріалом на заняттях. Виконані під її керівництвом дослідження проблем дитячої гри не втратили й нині своєї актуальності. За результатами наукових досліджень Л. Артемовою опубліковано більше трьохсот наукових праць, захищено кандидатські і докторські дисертації.

Заснування нового наукового напрямку – теоретико-методичні основи ознайомлення дітей із математичними уявленнями – і виділення його в самостійну науку пов'язано з ім'ям К. Щербакової. Її думки щодо системи ознайомлення дошкільнят із елементарними математичними поняттями були викладені в низці навчальних посібників, де на основі узагальнення багаторічного досвіду роботи колективу учнів і методистів дитячих садів обґрунтовані принципи, завдання, зміст, методи й форми організації математичної роботи в дошкільних установах.

Наукові дослідження професора К. Щербакової мали позитивний вплив на її учнів не тільки з питань математичного розвитку (О. Брежнєва, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, О. Зборовська, Т. Степанова, О. Фунтікова та ін.), але й виховання дошкільників (Ю. Демидова, Т. Єськова, Ю. Косенко та ін.). Результати наукових пошуків учнів наукової школи К. Щербакової знайшли відображення в захищених під її керівництвом 12 кандидатських дисертаціях і опублікованих 400 наукових і науково-методичних працях. Майстерність К. Щербакової відзначити найвдаліші місця та творчі знахідки науковців, побачити в іншій людині сильні, позитивні сторони, і підтримавши їх, надихнути на подальшу результативну наукову роботу, дозволяють її учням знаходити шлях для подальшого наукового зростання (Брежнєва та Макаренко, 2016, с. 11).

Д.п.н., професор, член-кореспондент НАПН України Е. Вільчковський та його учні вивчили систему фізичної культури дітей раннього та дошкільного віку; розробили методiku навчання дошкільників вправ з гімнастики та рухливих ігор; підготували рекомендації щодо формування правильної постави, загартування й профілактики плоскостопості. Під керівництвом і консультуванням вченого захистилося 12 аспірантів і 3 докторанта. Е. Вільчковський – автор понад 450 наукових публікацій, розробник 15 програм з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Послідовниками і спадкоємцями його ідей є О. Богініч, Н. Денисенко, Н. Кот, О. Курок, які примножують дослідницькі традиції його наукової школи та здійснюють ефективну підготовку науково-педагогічних кадрів (Свістільник, 2015).

Колом наукових інтересів д.п.н., професора З. Борисової є проблеми трудового та морального виховання дітей, історичні аспекти дошкільного виховання. З. Борисова є автором понад 150 праць. Традиції наукової школи З. Борисової на початку XXI ст. продовжили її учні, які організували діяльність дочірніх наукових шкіл (д.п.н., проф. Г. Беленька).

Суттєво вплинув на практику роботи дошкільних закладів результат наукової роботи завідувача кафедри педагогіки і психології (дошкільної) (1987-2006 рр.), професора Рівненського державного гуманітарного університету Т. Поніманської та представників її наукової школи з проблем гуманізації освітнього процесу. Результати роботи членів наукової школи Т. Поніманської знайшли відображення в захищених під її керівництвом дисертаціях і опублікованих близько 300 наукових і науково-методичних працях.

Важливим доробком на терені сучасного дошкілля є наукова школа доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Неллі Василівни Лисенко, створена в 1998 році. Н. Лисенко розробила авторську концепцію еколого-природничої освіти дітей 3-6 річного віку (Наукова школа Н. Лисенко).

Результати діяльності презентовані в авторських освітніх технологіях, зокрема в книгах: «Скарбівничка», «Прилітайте, лелеченьки», «Мій рідний край», «ЕКО-ОКО» (А – моделювання дидактико-розвивального процесу в ЗДО задля реалізації програми; В – екологічна програма харчування дітей; С – проєкологічна діяльність педагогічного персоналу в ЗДО; Д – проєкологічна співпраця з батьками вихованців ДЗО; Е – проєкологічна співпраця з медичними і психологічними консультативними центрами; К – проєкологічна співпраця з громадськими природоохоронними організаціями (товариствами); Л – експериментальний проєкт програми «Зелене дошкілля»).

Аспірантами й докторантами Н. Лисенко (Г. Борин, А. Бубін, Т. Джаман, Ю. Калічак, Н. Клімкіна, Н. Кравець, М. Комісарик, Н. Лазарович, Л. Мацук, М. Олійник, Т. Палагнюк, Г. Реґо, В. Розгон, В. Стинська, С. Чупахіна, Н. Фроленкова) захищено ряд кандидатських і докторських дисертацій. Учні Н. Лисенко є науковцями в закладах освіти України та Польщі. Результат роботи наукової школи становить більше 450 наукових праць, у тому числі 8 монографій, 14 підручників, 6 методичних посібників, 2 програми для ЗДО і 4 для ЗВО України.

Наукова школа Н. Лисенко плідно співпрацює із ЗВО Республіки Польща (м. Ченстохова, м. Щецін, м. Слупськ), Румунії (м. Сучава), Угорської Республіки (м. Дебрецен, м. Гайдубесермень,) та ін.

Висновки. Отже, розвиток наукових педагогічних шкіл України відбувався протягом трьох етапів. Результати роботи свідчать, що поглиблення предмету педагогічних досліджень, пошуків наукових пошуків, зростання наукового потенціалу, підтримка існуючих та формування нових науково-педагогічних шкіл, інтеграція наукових результатів у навчальний процес та гармонізація наукової, навчальної та методичної роботи, оновлення змісту навчання фундаментальними знаннями й прикладними результатами, залучення молодих учених та обдарованих студентів до наукових шкіл характеризують розвиток науково-педагогічних шкіл України в галузі дошкільної освіти другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Досягнення Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчовського, Н. Лисенко, Т. Поніманської, К. Щербакової збагатили вітчизняну дошкільну теорію і практику, а впровадження результатів їхніх наукових пошуків сприяли розвитку педагогічної практики на всіх освітніх рівнях. Учні гідно примножують професійні та наукові здобутки своїх педагогів-наставників. Вони працюють на перспективу – створюють власні наукові школи, у яких готують нову наукову зміну, сприяють професійному зростанню молодих науковців, виховують справжніх учених, створюють умови для їх творчої самореалізації. Започатковані в II пол. ХХ століття науково-дослідні традиції стали основою для подальшого розвитку наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, визначили основні напрями досліджень у дошкільній педагогіці й окремих методиках навчання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

- Артемова, Л. (2006). *Історія педагогіки України*. К.: Либідь (Artemova, L. (2006). *History of pedagogy of Ukraine*. K.: Lybid).
- Брежнева, О., Макаренко, Л. (упоряд.) (2016). *Дошкільна освіта в персоналіях (до ювілею професора К.Й. Щербакової)*. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні (Brezhneva, O., Makarenko, L. (ed.) (2016). *Preschool education in personalities (for the anniversary of Professor K. Y. Shcherbakova)*. Melitopol: Publishing house of Melitopol city printing house.)
- Гнізділова, О. (2011). *Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи*. Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка (Hnizdilova, O. (2011). *Scientific schools of higher pedagogical education institutions of Eastern Ukraine of the XX century: theory, experience, prospects*. Poltava National ped. V. H. Korolenko University. Poltava: PNPU named after V. H. Korolenko).
- Гнізділова, О. (2013). Грані науково-педагогічної діяльності академіка А. М. Богуш. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип.31, Том V (47): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 112-121* (Hnizdilova, O. (2013). Faces of scientific and pedagogical activity of academician A. M. Bogush. *Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda –*

Appendix 1 to Issue 31, Volume V (47): Thematic issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space", 112-121).

- Гнізділова, О. (2018). Становлення і розвиток наукових шкіл у галузі дошкільної освіти (др. пол. XX - поч. XXI ст.). Педагогічні науки, Вип. 71, 119-126. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2018_71_23 (дата зверення 12.02.2021) (Gnizdilova, O. (2018). Formation and development of scientific schools in the field of preschool education (second half of the XX – beginning of the XXI century). *Pedagogical sciences, Issue 71, 119-126.* Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2018_71_23 (access date 12.02.2021))
- Ляховська, Л. (упоряд.) (2011). *Дошкільна освіта: історія і сьогодення: довідник*. Тернопіль: Мандрівець (Liakhovska, L. (Ed.) (2011). *Preschool education: history and present*. Ternopil: Mandrivets).
- Наукова школа доктора педагогічних наук, професора Н. В. Лисенко. Режим доступу: <https://pedagogical.pnu.edu.ua> (дата зверення 12.02.2021) (*Scientific school of doctor of pedagogical sciences, professor N.V. Lysenko*. Retrieved from: <https://pedagogical.pnu.edu.ua> (access date 12.02.2021)).
- Пономаренко, Л., Айвазова, Л. (упоряд.) (2009). Алла Михайлівна Богуш – академік АПН України: біобібліогр. покажч. Київ (Серія «Академіки АПН України»). Вип. 16 (Ponomarenko, L., Aivazova, L. (Ed.) (2009). Alla Mykhailivna Bogush – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: biobibliographic index Kyiv. (Series "Academics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine"). Issue 16.
- Саяпіна, С. (2016). *Публікації та дисертації вітчизняних авторів із питань виховання та навчання дітей дошкільного віку (1960 р.– початок XXI століття): бібліограф*. Показчик. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна (Saiarina, S. (2016). *Publications and dissertations of domestic authors on the issues of education and training of preschool children (1960 – the beginning of the XXI century): bibliographer*. Index. Slovyansk: Published by B. I. Matorina).
- Свістельник, І. (упоряд.) (2015). *Вільчковський Е. С.: життєвий шлях та науково-педагогічна діяльність: біобібліогр. покажч.* (Svistelnyk, I. (ed.) (2015). *Vilchkovsky E.S.: life path and scientific and pedagogical activity: biobibliographic index*).
- Улюкаєва І. (2016). *Історія дошкільної педагогіки: підручник К.: Видавничий Дім «Слово»* (Uliukaieva, I. (2016). *History of preschool pedagogy: textbook*. K.: Publishing House "Slovo").

РЕЗЮМЕ

Ворощук Оксана. Развитие научно-педагогических школ в области дошкольного образования Украины (вторая половина XX вв. - начала XXI вв.).

В статье рассмотрено развитие научно-педагогических школ в области дошкольного образования Украины второй половины XX вв. – начала XXI вв. Даны достижения ученых на трех этапах становления дошкольного образования: I этап – зарождение научных исследований в области дошкольной педагогики; II этап – дальнейшего развития и официального признания достижений научных школ в области дошкольного образования, сказался разнообразием и углублением тематики исследовательских проблем; III этап – этап расширения направлений научно-педагогических исследований, содержательного обогащения поля научных изысканий, преобразования научных школ на многоуровневые, создание дочерних научных школ.

Ключевые слова: научно-педагогическая школа, исследования, дошкольное образование, воспитание, обучение, трудовое воспитание, физическое воспитание, лингводидактики, эколого-естественная образование.

SUMMARY

Voroshchuk Oksana. Development of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education of Ukraine (second half of the XX century - beginning of the XXI century).

The article considers the development of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education in Ukraine in the second half of the twentieth century – the beginning of the XXI century. The achievements of scientists at three stages of preschool education are described, namely: the first stage – the emergence of research in the field of preschool pedagogy; the second stage is the stage of further development and official recognition of the achievements of scientific schools in the field of preschool education, which was marked by the diversification and deepening of the topics of research problems; the third stage – expanding the directions of scientific and pedagogical research, meaningful enrichment of the field of scientific research, transformation of one-level scientific schools into multilevel ones, creation of subsidiary scientific schools. It is noted that the origins of scientific schools in the field of preschool education in Ukraine began to form in the 60–70’s of the twentieth century. Scientific ideas of L. Artemova, A. Bogush, Z. Borysova, E. Vilchkovsky, K. Shcherbakova became the basis for the development of preschool education. It was found that their research helped educators in practical work, contributed to the development of their professional skills, provided a methodological platform for the development of scientific and pedagogical research and their full functioning. It is proved that the second stage is intensification of scientific research in the field of teaching and education of preschoolers, deepening the subjects of scientific research, clarification and development of basic ideas of research programs by L. Artemov, A. Bogush, Z. Borisova, E. Vilchkovsky, K. Shcherbakova. It is revealed that the third stage is characterized by the expansion of their activities, increasing their number, intensive training of scientific and pedagogical staff, expanding the geographical boundaries of schools in the field of preschool education, creating new scientific schools by T. Ponimanska, N. Lysenko. It is proved that the research traditions laid down in the second half of the 20th century served as the basis for the further development of scientific schools in the field of preschool education; they identified the main trends in research in the field of preschool pedagogy and individual methods of teaching preschool children.

Key words: scientific and pedagogical school, research, preschool education, upbringing, education, labor education, physical education, preschool institution, language didactics, ecological and natural education.

УДК 378.091:930](477)“189/191”

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9538-4147

Олена Сидоренко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6494-0451

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/024-035

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті на основі узагальнення підходів вітчизняних і зарубіжних учених визначено особливості історіографії проблеми розвитку вищої освіти на території України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Розкрито ступінь наукового розроблення обраної проблеми, окреслено найменш вивчені аспекти, що потребують поглибленої наукової рефлексії. Висвітлено специфіку імперської,

радянської, сучасної історіографії щодо тематики, методологічної бази, характеру та наукового рівня досліджень, представлено динаміку історіографічних інтерпретацій проблеми. Виявлено відмінності в підходах західної історіографії від вітчизняної історіографічної традиції до розробки історії вищої школи.

Ключові слова: історіографія, розвиток вищої освіти, методологічна база, наукові підходи, авторська інтерпретація, історія педагогіки, історія вищої освіти, інтелектуальна історія.

Постановка проблеми. Сучасна наука потребує здійснення систематизації та узагальнення різних підходів вітчизняних і зарубіжних учених до вивчення історії вищої освіти на території України. Адже саме ретельний історіографічний аналіз слугує за основу у процесі обґрунтування теоретичного значення й наукової новизни дослідження, сприяє встановленню взаємозв'язків між окремими аспектами обраної проблеми, дозволяє адекватно оцінити доробок попередників, знайти «проблемні зони» та дискусійні моменти проблеми, що потребують поглибленої рефлексії, виявити специфіку авторської інтерпретації досліджуваних процесів, явищ і феноменів, визначити подальші напрями наукових розвідок. Водночас варто констатувати, що на теперішній час не всі дослідження в галузі історії педагогіки мають відповідне історіографічне забезпечення.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно зазначити, що у процесі опрацювання обраної проблеми було враховано результати дисертаційних робіт Н. Гупана, С. Посохова, О. Черкасова, присвячені історіографічній проблематиці в галузі історії освіти. Особливий інтерес для нашого дослідження становить докторська дисертація С. Посохова «Університети Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії», в якій на підставі широкого історіографічного масиву узагальнено результати дослідження діяльності університетів Російської імперії, визначено особливості окремих етапів вивчення зазначеної теми, окреслено чинники, що впливали на еволюцію образів університетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття (Посохов, 2006). Проте дослідник не фокусує увагу на історіографії розвитку вищої школи на території України та не враховує результати досліджень фахівців у галузі історії педагогіки.

Мета статті полягає в розкритті особливостей вітчизняної та зарубіжної історіографії розвитку вищої школи на території України в кінці XIX – на початку XX століття.

Методи дослідження. За допомогою історіографічного аналізу розкрито ступінь наукового розроблення обраної проблеми. Діахронний аналіз наукової літератури з розвитку вищої школи на території України в

кінці XIX – на початку XX століття дозволив виявити специфіку імперської, радянської, сучасної історіографії щодо тематики, методологічної бази, характеру й наукового рівня досліджень, розкрити динаміку історіографічних інтерпретацій проблеми. З використанням компаративного аналізу окреслено відмінності західної історіографії від вітчизняної історіографічної традиції. За допомогою методу узагальнення визначено особливості вітчизняної та зарубіжної історіографії обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати наявність глибокої історіографічної традиції з дослідження розвитку вищої освіти на території України в кінці XIX – на початку XX століття. На основі методу систематизації наукових розвідок історіографію обраної проблеми можна представити відповідно до таких критеріїв: проблемно-хронологічна ознака; спеціальність роботи (історія України, історія педагогіки, культурологія тощо); походження (вітчизняна або зарубіжна історіографія); територіальні межі дослідження (українські землі у складі різних імперій); кількісні та якісні показники (розробленість проблеми в науковій літературі); специфіка авторської оцінки певних явищ, процесів, феноменів у вищій школі України досліджуваного періоду тощо.

За проблемно-хронологічною ознакою доцільно виокремити такі групи праць у дискурсі розвитку вищої освіти на території України в кінці XIX – на початку XX століття: узагальнюючі, в яких у широкому історичному контексті висвітлено ґенезу вищої освіти на українських землях; спеціальні, присвячені історії окремих вищих шкіл, секторів або галузей вищої освіти (державної або недержавної, технічної або гуманітарної, чоловічої або жіночої, педагогічної, медичної, мистецької, аграрної тощо); вузькоаспектизовані, в яких висвітлюються окремі проблеми в історії вищої школи у відповідних темпорально-просторових межах (приміром, організація освітнього процесу) та персоніфіковані, в яких розкривається внесок видатних учених, викладачів і вихованців вищих шкіл у розвиток освіти, науки й суспільства.

Діахронний аналіз наукової та публіцистичної літератури з розвитку вищої школи на території України в кінці XIX – на початку XX століття дозволяє показати динаміку історіографічних інтерпретацій проблеми в різні історичні періоди й виявити специфіку імперської, радянської, сучасної історіографії. В історіографії імперського періоду переважали довідково-статистичні видання, присвячені окремим закладам вищої освіти. Варто відзначити ґрунтовні праці, підготовлені знаними вченими з нагоди ювілеїв класичних університетів на території України, що тоді входила до складу Російської імперії: Харківського (Д. Багалій, В. Бузескул, І. Осипов, М. Сумцов,

М. Чубинський, М. Халанський), Київського (М. Владимирський-Буданов, Ф. Фортинський, В. Шульгін), Одеського (А. Маркевич). Проте хронологічні межі більшості таких «великих університетських історій» закінчуються 1905 роком, тоді як цікаві новації в галузі вищої освіти започатковано саме в часи першої російської революції 1905–1907 років та активізовано в період української революції 1917–1920 років.

Досвід закладів вищої освіти технічного профілю (Харківського технічного інституту та Київського політехнічного інституту) викладено у виданнях, підготовлених директорами І. Осиповим і В. Кирпичовим, а також викладачами цих закладів: І. Ганицьким, П. Мухачовим, П. Рубіним. У формі літописів подано результати діяльності провідних недержавних вищих шкіл України (Київського й Харківського комерційних інститутів, Київських, Харківських та Одеських Вищих жіночих курсів, приватних Київських вищих жіночих курсів А. Жекуліної) (Аренштам, 1913; *Киевские*, 1914; *Киевский*, 1913; Рубин, 1909; *Харьковские*, 1914).

Низку праць з історії Львівського університету та інших вищих шкіл Східної Галичини, що належала до складу Австро-Угорської імперії підготовлено польськими професорами цього закладу (Г. Ган (Hahn, 1912), Л. Фінкель і С. Старжинський (Finkel & Starzycski, 1894), Ф. Яворський (Jaworski, 1912)). Натомість розвідки українських авторів С. Буди, В. Барвінського, В. Гнатюка, В. Мудрого, Л. Цегельського були присвячені боротьбі студентів і професорів за створення українського університету у Львові. Причому, якщо професори-поляки наголошували на «польському чиннику» розвитку Львівського університету, то українські автори намагалися довести право українців мати власний національний університет у стародавній столиці Галицько-Волинського князівства.

Синхронний і діахронний аналіз підходів дослідників імперського періоду, більшість яких керувалися позитивістською методологією, дозволяє констатувати неоднорідність і суперечливість історіографічних оцінок обраної проблеми. Гостра полеміка між різними групами інтелектуалів (консерваторами, лібералами, націонал-демократами) набула ознак «конфлікту цінностей та інтерпретацій» (за С. Посоховим (2006)) у поглядах на державу й суспільний прогрес, людину, мету виховання, покликання університету. Якщо консерватори були провідниками офіційної педагогіки й державного курсу в галузі вищої освіти, то ліберали й націонал-демократи обстоювали ідею «вільної вищої школи». Д. Багалій, В. Вернадський, М. Гредескул, М. Довнар-Запольський, П. Капніст, П. Каптерев, М. Ковалевський, М. Костомаров, М. Ланге,

П. Лесгафт, І. Лучицький, М. Пирогов, М. Сумцов, К. Ушинський виступали за реформування галузі й дотримання базових академічних цінностей (університетської автономії, прав та свобод викладача і студента). Саме тоді було започатковано використання елементів компаративного підходу до аналізу явищ і феноменів у галузі вищої освіти, співставлення вітчизняної освітньої практики з певним «європейським стандартом». Націонал-демократи (Б. Грінченко, М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Єфремов, С. Русова) критикували формалізм і «казенщину» державних університетів, відірваність змісту освіти від актуальних потреб українського народу й суспільства. С. Рождественський позитивно оцінював урядову політику в галузі вищої освіти (Рождественский, 1902), засуджуючи «деструктивні дії» студентської молоді. Натомість у праці С. Мельгунова саме студентство позиціонується провідною рушійною силою перетворень в освіті та суспільстві (Мельгунов, 1904). Предметом досліджень К. Шохолья став розвиток вищої жіночої освіти (Шохоль, 1913), а М. Сперанський висвітлював внесок представників академічних громад класичних університетів у становлення недержавної вищої школи (Сперанский, 1914).

Історіографічний аналіз наукової літератури засвідчив, що характерними особливостями радянської науки стало розширення джерельної бази дослідження історії вищої школи, вивчення університетської історії з позицій марксистко-ленінської ідеології та революційного контексту суспільних процесів. Більшість праць радянського періоду (принаймні до 70–80-х рр. ХХ ст.) мали науково-популярний та описовий характер, а їх основним завданням було доведення «реакційності та старорежимності» дореволюційних університетів. Водночас на периферії досліджень радянської історіографії залишалися такі важливі аспекти історії вищої школи на території України, як функціонування приватних вищих шкіл і народних університетів, створених громадською та приватною ініціативою, боротьба національної інтелігенції за відкриття українського університету, розвиток вищої освіти в часи української революції (1917–1920 рр.) тощо. Констатовано, що більшою об'єктивністю та глибиною висновків, фрагментарним залученням матеріалів з історії вищої школи на території України вирізняються монографії з історії університетів Російської імперії Р. Еймонтової, В. Лейкіної-Свирської, Г. Щетиніної, опубліковані в кінці радянського періоду.

Діахронний аналіз наукової та публіцистичної літератури засвідчив, що незважаючи на ідеологічні відмінності, радянською історіографією було продовжено традицію пріоритетного вивчення історії університетів та життєдіяльності «світил науки», започатковану ще в імперські часи. Водночас

у радянський період низка українських учених звинувачувались у «буржуазному націоналізмі» (Д. Багалій, М. Василенко, М. Грушевський, О. Грушевський, Д. Дорошенко, А. Крушельницький, І. Огієнко, С. Русова, М. Рудинський, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, І. Стешенко, М. Сумцов та ін.), тому їх творчий доробок на багато десятиліть вилучався з наукового обігу.

Сучасна вітчизняна історіографія бере початок від часів розпаду СРСР та відновлення державної незалежності України в 1991 році. Порівняльний аналіз сучасних наукових видань свідчить про суттєве розширення тематичного діапазону досліджень, спрямованих на реконструкцію особливостей розвитку вищої школи на межі ХІХ – початку ХХ століття, а саме з: історії університетів (Г. Косінова, Т. Стоян) та недержавної вищої школи на території України (О. Сидоренко, Т. Удовицька); функціонування окремих секторів вищої освіти – жіночої (О. Драч, К. Кобченко, О. Мельник), педагогічної (Н. Дем'яненко, Л. Курило, І. Курляк), технічної (М. Згуровський, Д. Зеркалов, І. Федосова, Є. Степанович, С. Ховрич), аграрної (Л. Білан, С. Білан) та ін.

На сучасному етапі з'явилася низка вагомих видань з історії окремих закладів вищої освіти (Вакарчук, 2011; Ільченко, 1998; Лиховодов, Любомудрова & Лиховодова, 2007; Різун, Тимошик & Конверський, 2004; Ніколаєнко, 2010; Самойлов & Смынтына, 1999; Мельничук, 2005; Крикун, 2015; Быстряков, 1999; Буцко & Кипаренко, 1994), причому найбільша кількість розвідок присвячена історії Харківського та Київського університетів – флагманів вищої освіти України. Сучасні дослідники приділяють значну увагу особливостям розвитку освітнього процесу у вищій школі (В. Бенера, Л. Корж-Усенко, Н. Левицька), організації університетського самоуправління (Л. Зеленська, О. Кірдан, В. Мокляк), інституалізації дисциплін українознавства у вищій школі, боротьбі за створення українського університету, розвитку вищої освіти в часи української революції в 1917–1920 роках (З. Зайцева, Л. Зашкільняк, В. Качмар, М. Клопова, Н. Левицька, В. Ульяновський, В. Хмарський).

Останнім часом у науковій літературі посилилася тенденція до активізації міждисциплінарних зв'язків, ширшого залучення методологічного інструментарію та здобутків споріднених наук, зростання уваги до розкриття можливостей творчої самореалізації викладача та студента в академічному середовищі й суспільстві в цілому. Предметом наукових розвідок часто виступають суб'єкти освітнього процесу в кінці ХІХ – на початку ХХ століття, а саме: освітня, наукова, просвітницька діяльність викладачів (Л. Коваленко, О. Коваленко, О. Мартиненко, В. Микитюк,

О. Микитюк), підготовка науково-педагогічних кадрів (С. Куліш, І. Таможська). Значною є група досліджень, що висвітлюють розвиток студентського самоврядування, молодіжного руху, студентської субкультури (М. Кругляк, В. Мокляк, І. Посохов), розкривають досвід навчання й виховання студентської молоді (О. Барибіна, К. Каліна, Т. Кошечкіна, О. Осова, С. Черкасова, О. Шумська). Н. Левицька, О. Купчик та Г. Фартучна зосереджують увагу на корпоративних традиціях та індивідуальних потребах студентства, формування громадянської позиції та національної свідомості. У контексті «інтелектуальної історії» висвітлюється взаємодія традицій і новацій у розвитку освітнього процесу, розкривається внесок індивідів у формуванні колективних стереотипів. Для розуміння специфіки університетських середовищ, напрямів студентського руху в Східній Галичині та Буковині важливе значення мають дослідження В. Благого, Р. Ковалюка, М. Крикуна, В. Тельвака, М. Чепіль.

Методом порівняння виявлено змістові особливості наукових досліджень залежно від спеціальності: якщо історики акцентують увагу на державній політиці, обставинах відкриття вищих шкіл, розбудові матеріально-технічної бази, динаміці студентсько-викладацького складу, наукових здобутках учених, то для істориків педагогіки важливими є теорія та практика організації освітнього процесу, генеза мети й цінностей вищої школи, змісту освіти, форм і методів навчання, професійна майстерність викладачів та їх взаємодія зі студентами. Водночас спільною є увага до внеску визначних репрезентантів національної освіти, науки й культури, що ігнорувалося радянською наукою.

Використання компаративного аналізу наукової літератури дозволяє виявити специфіку вітчизняної та зарубіжної історіографії, що відрізняються за методологічною базою, тематичним діапазоном, характером узагальнень, стилістичними особливостями. Зарубіжні автори характеризуються стилістичною оригінальністю, неоднозначністю оцінок і висновків, увагою до взаємозв'язків вищої школи із громадянським суспільством, історії повсякденності, вивчення «людського фактору», менталітету й мотивів діяльності суб'єктів освітнього процесу (Kassow, 1989; Krawczyk, 1995; Маурер, 2015; McReynolds, 2003; McClelland, 1979; Peter, 2001; Vucinich, 1970). Західна історіографія історії університетів Російської імперії приділяла увагу студентству як інтелектуальній спільноті, що прагнула до посилення ваги в університетському співтоваристві (Black, 1979; Friedman & Healey, 2002), еволюції взаємин студентства з урядом, впливу популістської марксистської ідеології на радикалізацію студентського руху. На думку А. Вучинича,

університет був засобом трансформації старих станів суспільства в нові (Vucinich, 1970). У західній літературі відзначалася демократизація студентського складу під впливом революції 1905–1907 років (Good, 2006, с. 5–6). На думку С. Кессоу, професура в Російській імперії передусім керувалась «ідеологією науки», але поступово переймалась опозиційними настроями (Kassow, 1989). Кульмінацією конфронтації із самодержавним режимом С. Фінкель вважав масовий вихід викладачів зі складу Київської політехніки на знак протесту проти політичних репресій (Фінкель, 2003).

Вважаємо необхідним відзначити розмаїття оцінок зарубіжними вченими університетської політики російського уряду: якщо У. Метс (Mathes, 1966) і Е. Петрік (Patrick, 1969) визнавали офіційні структури ініціаторами реформ у вищій освіті, то М. Девід-Фокс (David-Fox, 1997), Дж. МакКлеланд (McClelland, 1979), К. Майер (Meyer, 1978), С. Фітцпатрік (Fitzpatrick, 1979) наголошували на неможливості реальної університетської автономії та академічних свобод за часів самодержавства, що нейтралізувало всі демократичні починання. На думку деяких зарубіжних авторів, офіційна політика не завжди мала реакційно-консервативний характер. Адже іноді керівництвом міністерства освіти здійснювалися спроби конструктивного вирішення кризових явищ у галузі вищої освіти із залученням компетентних професорів і європейських експертів, що залежало передусім від конкретної суспільно-політичної ситуації та особистості міністра.

Проте стан вищої освіти за часів правління українських урядів 1917–1920 років (між імперським і радянським періодом) майже не відображено в західній науковій літературі, зокрема в капітальному виданні «Історія університету в Європі», в якій приділено значну увагу особливостям функціонування вищої школи в умовах Першої світової війни (Ridder-Symoens, 1996). Проте в цій праці не згадано про десятки вищих шкіл різних типів, відкритих в Україні в цей час, за винятком двох державних українських університетів. Натомість історіографічний доробок українських учених, присвячений розвитку вищої школи часів національного державотворення 1917–1920 років становить окрему групу праць, серед яких ґрунтовнію вирізняються розвідки В. Розовика та О. Завальнюка.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження дозволило виокремити особливості історіографії проблеми розвитку вищої школи на території України в другій половині XIX – на початку XX ст.: імперської (в період Російської та Австро-Угорської імперій), у якій переважала позитивістська методологія та фактографічний характер викладення матеріалу; радянської (в період СРСР), що базувалася на

монопарадигмальній марксистсько-ленінській методології та продукувала переважно науково-популярні видання; сучасної (започаткованої у 1991 р. після розпаду СРСР та становлення незалежної України), що характеризується розширенням тематичного діапазону та зростанням аналітичного рівня праць з історії вищої школи на основі плюралізму методологічних парадигм (цивілізаційної, антропоцентричної, національної) та поліпарадигмальних наукових підходах.

ЛІТЕРАТУРА

- Аренштам, К. (1913). *Записка о Киевском коммерческом институте*. Киев (Arenshtam, K. (1913). *A note about the Kyiv Commercial Institute*. Kyiv).
- Буцко, М. І. & Кипаренко, В. Г. (1994). *Державний університет «Львівська політехніка» (1844-1994)*. Львів: Вид-во Держ. ун-ту «Львівська політехніка» (Butsko, M. I. & Kyurenko, V. H. (1994). *State University "Lviv Polytechnic" (1844-1994)*. Lviv: Publishing House of State University "Lviv Polytechnic").
- Быстряков, А. Г. (1999). *История Екатеринославского политехнического института (1916-1921)*. Днепропетровск: Січ (Bystriakov, A. H. (1999). *History of Ekaterynoslav Polytechnic Institute (1916-1921)*. Dnipropetrovsk).
- Вакарчук, І. О. (Гол. вид. ради) (2011). *Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка*. (Т. 1-2). Львів: ЛНУ імені Івана Франка (Vakarchuk, I. O. (Chairman of the Editorial Board) (2011). *Encyclopedia. Ivan Franko National University of Lviv*. (Vols. 1-2). Lviv: Ivan Franko Lviv National University).
- Ільченко, М. Ю. (Ред.) (1998). *КПІ – колыска інженерної освіти і науки в Україні*. Київ: Генеза (Ilchenko, M. Yu. (Ed.) (1998). *KPI – the cradle of engineering education and science in Ukraine*. Kyiv: Genesis).
- Киевские высшие вечерние женские курсы А. В. Жекулиной: Летопись вечерних высших женских курсов, учрежденных в Киеве А. В. Жекулиной* (1914). Киев (Kyiv Higher Evening Courses for Women by A. V. Zhekulina: Chronicle of the Evening Higher Courses for Women, established in Kyiv by A. V. Zhekulina (1914). Kyiv).
- Киевский коммерческий институт (научная и учебная деятельность)* (1913). Киев (Kyiv Commercial Institute (scientific and educational activities) (1913). Kyiv).
- Крикун, М. (2015). *Львівський університет австрійського періоду. Історія та історики у Львівському університеті*. Львів (Krykun, M. (2015). *Lviv University of the Austrian period. History and historians at Lviv University*. Lviv).
- Лиховодов, В. І., Любомудрова, А. Л. & Лиховодова, О. В. (2007). *КПІ. Перше століття: Історичний огляд*. Київ (Lykhovodov, V. I., Liubomudrova, A. L. & Lykhovodova, O. V. (2007). *KPI. First Century: A Historical Review*. Kyiv).
- Маурер, Т. (2015). *«Барометри» или «маяки» общества? Избранные статьи по социальной истории русских и немецких университетов*. [Л. П. Комлева, К. А. Левинсон, В. В. Смекалина (перевод.)]. Москва: Политическая энциклопедия (Maurer, T. (2015). *"Barometers" or "beacons" of society? Selected articles on the social history of Russian and German universities*. [L. P. Komlev, K. A. Levinson, V. V. Smekalina (translators). Moscow: Political Encyclopedia).
- Мельгунов, С. (1904). *Из истории студенческих обществ в русских университетах*. Москва: Изд-во журнала «Правда» (Melgunov, S. (1904). *From the history of student societies in Russian universities*. Moscow: Pravda Magazine Publishing House).
- Мельничук, С. (Вступ. сл.) (2005). *Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича: ілюстрований проспект*. Чернівці: Рута (Melnychuk, S.

- (Introduction) (2005). *Yurii Fedkovych Chernivtsi National University: illustrated booklet*. Chernivtsi: Ruta).
- Николаєнко, В. І. (Ред.) (2010). *Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Історія розвитку. 1885-2010*. Харків: НТУ «ХПІ», 2010 (Nikolaienko, V. I. (Ed.) (2010). *National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute". History of development. 1885-2010*. Kharkiv: NTU "KhPI", 2010).
- Посохов, С. І. (2006). *Університети Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії* (дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.06). Дніпропетровськ (Posokhov, S. I. (2006). *Universities of the Russian Empire in the second half of XIX – early XX centuries in journalism and historiography* (DSc thesis). Dnipropetrovsk).
- Різун, В. В., Тимошик, М. С. & Конверський, А. Є. (2004). *Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ. (Rizun, V. V., Tymoshyk, M. S. & Konverskyi, A. Ye. (2004). *Essays on the history of Kyiv Taras Shevchenko National University*. Kyiv).
- Рождественский, С. В. (1902). *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902*. Санкт-Петербург: Издание Министерства народного просвещения (Rozhdestvenskyi, S. V. (1902). *Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education: 1802-1902*. St. Petersburg: Publication of the Ministry of Public Education).
- Рубин, П. Г. (Сост.) (1909). *Исторический очерк возникновения Екатеринославского Высшего Горного Училища и его деятельности за первое десятилетие (1899–1909 г.)*. Екатеринослав: Тип. губ. зем. (Rubin, P. H. (Comp.) (1909). *Historical sketch of the emergence of the Yekaterynoslav Higher Mining School and its activities for the first decade (1899-1909)*. Yekaterynoslav).
- Самойлов, Ф. А. (Авт.-сост.), Смынтына, В. А. (Ред.) (1999). *Новороссийский университет в воспоминаниях современников: сборник воспоминаний*. Одесса: АстроПринт (Samoilov, F. A. (Author-comp.), Smyntyna, V. A. (Ed.) (1999). *Novorossiisk University in the memoirs of contemporaries: collection of memoirs*. Odessa: AstroPrint).
- Сперанский, Н. В. (1914). *Кризис русской школы*. Москва (Speranskii, N. V. (1914). *The crisis of the Russian school*. Moscow).
- Финкель, С. (2003). *Организованная профессура и университетская реформа в Советской России. Власть и наука, ученые и власть. 1880-е – начало 1920-х годов*. Санкт-Петербург (Finkel, S. (2003). *Organized professorship and university reform in Soviet Russia. Power and science, scientists and power. 1880s – early 1920s*. St. Petersburg).
- Харьковские высшие женские курсы, учрежденные обществом взаимопомощи трудящихся женщин за 1912 год* (1914). Харьков (*Kharkov Higher Courses for Women, established by the Society for Mutual Assistance of Working Women in 1912* (1914). Kharkiv).
- Шохоль, К. (1913). *К вопросу о развитии высшего женского образования в России*. *Журнал Министерства народного просвещения*, 3 (Shokhol, K. (1913). *On the development of higher education for women in Russia*. *Journal of the Ministry of Public Education*, 3).
- Black, J. (1979). *Citizens for the Fatherland: Education, Educators, and Pedagogical Ideals in Eighteenth-Century Russia*. New York: Columbia University Press.
- David-Fox, M. (1997). *Revolution of the Mind: Higher Learning Among the Bolsheviks, 1918–1929*. Ithaca, NY: Cornell University Press and Studies of the Harriman Institute .
- Finkel, L. & Starzycski, S. (1894). *Historia uniwersytetu lwowskiego*. (Cz. 1–2). Lwów.
- Fitzpatrick, Sh. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1932*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Friedman, R. & Healey, D. (2002). *Russian Masculinities in History and Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Good, D. (2006). *Jesus' Family Values*. New York: Palgrave.
- Hahn, W. (Zestawif). (1912). *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego. (T. 2: 1898/9–1909/10)*. Lwów: nakładem Senatu Akademickiego C. K. Uniwersytetu Lwowskiego.
- Jaworski, F. (1912). *Uniwersytet lwowski*. Lwów: Nakładem towarzystwa miłośników przeszłości Lwowa.
- Kassow, S. D. (1989). *Students, Professors, and the State in Tsarist Russia*. Berkeley: University of California Press.
- Krawczyk, J. (1995). *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*. Kraków: Towarzystwo Autoryw i Wydawcyw Prac Naukowych "Universitas".
- Mathes, W. (1966). *The Struggle for University Autonomy in Russia during the First Decade of Reign of Alexander II (1855–1866)*. (PhD. dissertation). Columbia University.
- McClelland, J. (1979). *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago.
- McReynolds, L. (2003). *Russia at Play: Leisure activities at the end of the Tsarist era*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Meyer, K. (1978). L'histoire de la question universitaire au XIX siècle. *Cahiers du Monde Russe et Sovietique*, 3, 301–303.
- Patrick, A. (1969). *Education and the State in tsarist Russia*. Stanford.
- Peter, H. R. (2001). *Schnorrer, Verschworer, Bombenwerfer? Studenten aus dem Russischen Reich an deutschen Hochschulen vor dem 1. Weltkrieg*. Frankfurt am Main.
- Ridder-Symoens, H. de (Ed.). (1996). *A History of the University in Europe. Volume II: Universities in Early Modern Europe*. Rugg, W. (ed.). Cambridge University Press.
- Vucinich, A. (1970). *Science in Russian Culture 1861–1917*. Stanford.

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена. Историография проблемы развития высшего образования на территории Украины в конце XIX – в начале XX в.

В статье на основе обобщения подходов отечественных и зарубежных ученых определены особенности историографии проблемы развития высшего образования в Украине в конце XIX – начале XX века. Раскрыто степень научной разработки исследуемой проблемы, определены наименее изученные аспекты, требующие углубленной научной рефлексии. Освещены специфика имперской, советской и современной историографии по тематике, методологическая база, характер и научный уровень исследований, представлена динамика историографических интерпретаций проблемы. Выявлены различия в подходах западной историографии от отечественной историографической традиции к разработке истории высшей школы.

Ключевые слова: историография, развитие высшего образования, методологическая база, научные подходы, авторская интерпретация, история педагогики, история высшего образования, интеллектуальная история.

SUMMARY

Korzh-Usenko Larisa, Sydorenko Olena. Historiography of the problem of higher education development on the territory of Ukraine in the late XIX – early XX centuries.

The article presents generalization of the approaches of domestic and foreign scientists to the study of the higher education history in Ukraine in the late XIX – early XX century. The degree of scientific elaboration of the chosen problem is revealed, the least researched aspects that require in-depth scientific reflection are outlined. The specifics of imperial, Soviet, modern historiography are highlighted, the dynamics of historiographical interpretations of the problem are presented.

The peculiarities of Western historiography of higher education development on the territory of Ukraine in the studied period, in comparison with the domestic one, are determined according to a number of criteria: methodological (polyparadigmality), thematic (breadth of problem-thematic range), stylistic (originality of the author's style), evaluative (lack of categorical conclusions), which are conditioned primarily by continuity of scientific research freedom realization in Western Europe and America.

It is determined that Soviet science ignores the European and national discourses of higher education development on the territory of Ukraine in the XIX – early XX centuries. Instead, in the modern historiography, much attention is paid to the Ukrainian dimension of educational phenomena, the state of higher education in Ukraine is compared with the processes in the European and world educational space.

It is confirmed that under the influence of foreign historiography for Ukrainian science at the beginning of the XXI century it is important to shift the emphasis from the study of official documents and government policy in higher education, typical of imperial and Soviet historiography, to the study of the possibilities of self-realization of intellectuals aimed at reproducing the spiritual atmosphere of a certain era.

The study shows the specifics of generalizing, specialized and narrowly explored works on the higher education development in Ukraine in the XIX – early XX century.

Key words: *historiography, history of higher education, methodological base, scientific approaches, author's interpretation, history of pedagogy, intellectual history.*

UDC 37:61](477) «14/16»

Alla Kulichenko

Sumy State Pedagogical University Named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/035-045

DEVELOPMENT OF UKRAINIAN MEDICAL EDUCATION IN THE 15TH – 17TH CENTURIES: REPRESENTATIVES AND EVENTS

The article focuses on prominent Ukrainian representatives and significant events of the 15th – 17th centuries, which influenced the development of domestic medical education. Thus, Yurii Drohobych was a legendary representative of the 15th century both for Ukraine and Europe. Moreover, we found out that, according to Yu. Drohobych, medical science and education should be based on medical experience. Besides, in the late 1570s, the Ostroh Academy was founded and opened with a hospital and a medical class on the territory of modern Volhynia. Moreover, in 1593 the Zamoyski Academy was founded in Zamostia, which aimed to be a powerful center of medical education, and an educational institution for the inhabitants of the Ukrainian lands. Lviv residents S. Byrkovsky, M. Stefanides, Yan Ursyn and others worked in the academy.

Key words: *medical education, territories of modern Ukraine, Yurii Drohobych, Ostroh Academy, Zamoyski Academy, Yan Ursyn, Symon Byrkovsky.*

Introduction. Although almost two centuries passed after the Tatar-Mongol invasion, the 15th century was utterly difficult for the Ukrainian people. There were many rulers, a lack of territorial unity, moral and physical exhaustion. In this regard, Ya. Isaievych noted that «the Galicia-Volhynia principality, bloodless in a heavy struggle with the Tatar-Mongols, was captured by Poland, Transcarpathia was ruled by the Kingdom of Hungary, Bukovyna belonged to the Moldavian

master, and the Tatars were in Crimea. The largest part of Ukraine was captured by the Grand Duchy of Lithuania» (Isaievych, 1972), and, besides, most of the Ukrainian lands went to the Russian state. Therefore, Ukraine was at a crossroads. However, despite that circumstances, the Ukrainian people continued to live and glorify the land with outstanding representatives and events, which, as a result, acquired important historical and cultural significance for the development of domestic medical education.

Analysis of relevant research. This article appeals to such prominent personalities as Yurii Drohobych, Yan Ursyn, and Symon Byrkovskyi. Also, we describe educational institutions of the 16th and 17th centuries, namely the Ostroh Academy and the Zamoyski Academy. Therefore, we have dealt with the following domestic and foreign analytical and critical historical and pedagogical sources of the 19th – 21st written by V. Bondaruk, H. Gmiterek, Ya. Hanitkevych, Ya. Isaievych, K. Kharlampovych, Ye. Kolesnykova, J. Kochanowski, B. Kryshtopa, S. Łempicki, O. Potymko, S. Verkhatskyi and others. However, the lack of a comprehensive study of this problem has led to our scientific research.

The study aims to address prominent Ukrainian representatives and cover the key events of the 15th – 17th centuries, which influenced the development of domestic medical education.

In the research, we have used the following **methods**: analysis, synthesis, systematization, and generalization.

Results. Because in the 15th century doctors were trained mostly at the University of Cracow, in the western lands of modern Ukraine medical care was provided mainly by foreign doctors who had the degree of doctor of medicine. One of the famous Ukrainians who received a medical education in Italy and was an important figure in the 15th century for Ukraine and the whole world, became Yurii Kotermak ((1448?) 1450 – 1494), in the history also known as Drohobych.

Ya. Isaievych noted that «in different sources, he was called differently. These names were Yurii (in Latin documents Georgius, Jeorius) from Drohobych, Yurii from Lviv, Yurii from Rus, Yurii Drohobych from Rus» (Isaievych, 2014).

He had a passion for knowledge and science when he went to literacy classes at the local church. In the church, he met the old monk Yevtymii, who from time to time gave Yurii books about the lives of Kyiv-Pechersk saints (Isaievych, 1972), some of them were known to be healers, and, therefore, popularized monastic medicine after the baptism of Kyivan Rus. From acquaintances, Yurii heard about universities, including Italian ones.

European universities of the 15th century usually consisted of the following four faculties: theology, law, medicine, and the humanities (liberal arts). The faculty of liberal arts was preparing students to enter the other three faculties. The faculty of theology and medicine were popular among the students.

Therefore, Yurii's goal was to enter the university. After moving to Krakow, in late 1468 or early 1469, he entered the University of Krakow, where he studied grammar, logic, rhetoric, arithmetic, geometry, music, and philosophy (Isaievych, 1972; Isaievych, 2014)

Ya. Isaievych pointed out that «it could not be considered accidental that a young man from Ukraine chose Krakow to continue his studies. The fact was that the then capital of Poland had long maintained close ties with the Ukrainian lands» (Isaievych, 2014). During his studies, Yurii Drohobych «liked the lectures by doctor of medicine and astronomy, royal physician Petro Hashovets» (Isaievych, 1972). In 1470, he received a bachelor's degree in liberal arts and continued his studies, mastering astrological theories. At that time, astrological predictions were popular among the local people, and those who did not know how to make such predictions were not considered medical experts (Isaievych, 1972; Isaievych, 2014).

After receiving his master's degree in 1473, Yurii Drohobych had a new goal – to obtain a doctorate in medicine in Italy. His compatriot Martyn from Zhyravytsa, who received his doctorate in medicine from the University of Bologna in 1449, inspired him to travel to Italy even more. Ya. Matviishyn stated that «after the recognition of his talents in medical practice, he was honorably called the king (Rex) /physicians or in medicine/, and, therefore, in recent years in some documents he was listed as Martyn the King (from Zhyravytsa or Przemyśl; Martinus Rex de Premislia)» (Matviishyn, 2015).

After entering the University of Bologna and joining the cohort of «physicians and artists», where the humanistic worldview prevailed, Yurii Drohobych (Giorgio da Leopoli) studied disciplines familiar from the University of Krakow. In 1478, after receiving the degree of doctor of philosophy and the position of professor at the University of Bologna, Yurii Drohobych continued his studies, entering a four-year course of medicine (Isaievych, 1972).

Note that the study of medicine in European universities in the 15th century was closely associated with mathematics, physics, astronomy. Because, according to medieval beliefs, doctors had to know astronomy well to determine the date of the operation, the time when the medicine worked best, etc. Yurii Drohobych received the right to attend dissections for his successful activity during the third year of his studies. In 1481, he became a rector of the Bologna University. Among the responsibilities, there were lectures on medicine on holidays and attending

dissections. It was also important that the rector appointed special professors to perform dissections. Yurii Drohobych received the degree of doctor of medicine being the rector. After the end of his term, he devoted more time to medical practice. He was preparing drugs, prescribing them to patients, giving recommendations on certain aspects of hygiene and diet, etc (Isaievych, 1972; Isaievych, 2014).

Returning to Krakow in the late 1480s, Yurii Drohobych passed the examination for the right to practice medicine and teach. Moreover, he pointed out that medical science and education should be based on medical experience. During the lectures, Drohobych stressed the importance of combining theory with practice and from time to time took students to examine his patients. Besides, Yurii Drohobych received the title of a royal physician. Arriving in Lviv, he helped patients from all nearby cities. In the 1490s, Yuri Drohobych became a dean of the medical faculty of the University of Cracow (Isaievych, 1972). Until his death, he continued to teach, treat people and write scientific papers. In the 15th – 16th centuries, his fame as a doctor and scientist spread not only in Western Ukraine but also around the world.

Yurii Drohobych inspired his compatriots to receive general education and then enter universities to obtain medical degrees. However, in most cases, the clergy became doctors, who had more opportunities to turn to the historical and cultural heritage. Usually, these were books about the lives of saints, in particular the times of the Kyivan Rus, translations of ancient authors, etc. Besides, as O. Potymko noted, «the widespread of medical science had good reason among the clergy. The point was that in medieval society, the highest clerical titles could be awarded only to representatives of the nobility or those persons of non-noble origin, who were protected by the title of doctor (law, philosophy, medicine)» (Potymko, 2012).

According to S. Łempicki, in the late 15th century «the discovery of the New World and its unknown, strange nature with an impressive impact on the human body undoubtedly contributed to the intensification of independent scientific and medical research» (Łempicki, 1921). Moreover, in the 15th century – 16th centuries, the works of ancient physicians received a new life. They served as the basis of medicine, and made people reconsider numerous postulates. All this dealt with anthropocentrism and the human desire not only to take care of the spiritual body but also the physical one – to prolong the earthly life as long as possible, paying more attention to own health.

In the work «Western Russian orthodox schools of the 16th and early 17th centuries, their attitude to non-Orthodox, their religious education and their merits in defending the Orthodox faith and the church» (1898) K. Kharlampovych

pointed out that «the date noted by various historians for the establishment of the Ostroh school, was so volatile that it varied throughout the century – from 1498 to 1593 (5)» (Kharlampovich, 1898). However, the author believed that the founder was K. K. Ostrozhsykyi, not his father K. I. Ostrozhsykyi, «probably it was opened in connection with the printing house, and, therefore, not earlier than 1576 – 1580» (Kharlampovich, 1898).

In the «Ukrainian Medical Calendar» by Ya. Hanitkevych we can find that «in 1577, in Ostroh, Prince Kostiantyn Ostrozkyi, Ukrainian magnate and philanthropist, founded the Ostroh Academy – Greek-Slavic-Latin College, *the first higher school in Ukraine* (italics is our. – A. K.), which was called «Ostroh Athens», it had a hospital with a medical class, so-called a prototype of the medical faculty» (Hanitkevych, 2016). Moreover, Yan Zamoyski invited some teachers of the Ostroh Academy to work at the Zamoyski Academy (Kharlampovich, 1898), which was opened about 20 years later. Besides, due to many testimonies, K. Kharlampovych considered the question of the status of this educational debatable and noted that «the Ostroh school in its program and case was a high school, but not lower» (Kharlampovich, 1898). Among the teaching staff, there were representatives of popular sciences of that time, namely medicine, astronomy, astrology, philosophy, and others (Kharlampovich, 1898). Although, the late 16th – early 17th century, the Ostroh Academy was an educational institution of religious orientation, where much attention was paid to education on Christian principles and the study of the Holy Scripture (Ostroh Academy ..., 2011).

One of the famous teachers of the Ostroh Academy was Yan Liatosh, a graduate of the University of Padua. He taught mathematics and treated patients, including the nobility (Shpizel, 2011). In the process of treatment, Yan Liatosh turned to the analysis of the position of stars and planets, considering this process scientific, because due to their location it was possible to predict the spread of diseases and methods of treatment, as well as natural disasters or destiny (Zhukovskiy, Makhliuk, 2016).

V. Pliushch noted that «the first medical higher school in the current sense of the word, which was founded on Ukrainian lands, should be considered the Zamoyski Academy» (Pliushch et al. (eds.), 1975).

V. Bondaruk pointed out that «the Zamoyski Academy is practically outside the Ukrainian research attention, although it successfully functioned in ethnic Ukrainian lands during 1594 – 1784. According to the plan of its founder Yan Zamoyskyi, it was focused primarily on residents of Lviv, Kholmshchyna (Chełm Land), Belz, Volhynia, Podilia and during 23 years (1636 – 1659) it was the only university (Bondaruk, 2016). on the territory of modern Ukraine.

Therefore, it was obvious that the founding of the Zamoyski Academy at the end of 1593 on the initiative of the Polish Hetman Yan Zamoyskyi became an important event for Ukrainians. Founded in Zamostia (Zamość) and based on the experience of the best European medieval universities, the institution of higher education aimed to train qualified professionals for the people's needs. According to K. Kharlampovych, «pupils of the Lviv Brotherhood School» (Kharlampovich, 1898) and residents of other Ukrainian lands studied at the Zamoyski Academy.

There was an assumption that the Zamoyski Academy appeared as an alternative to the Ostroh Academy, a so-called attempt to «keep up with its political competitor, the Ukrainian orthodox prince-magnate K. Ostrozkyi» (Bondaruk, 2016).

Yan Zamoyskyi always had friendly relations with the people of Lviv, so he invited educated people to teach at the Zamoyski Academy, in particular, S. Byrkovskyi, M. Stefanides, and Yan Ursyn (Łempicki, 1921).

In 1594, Pope Clement VIII granted the new academy all the privileges that other European educational institutions had, including the right to award degrees of doctor of philosophy, law, and medicine. The first enrollment of students was on March 15, 1595. Initially, the Zamoyski Academy consisted of eight classes. Natural history, physics, and medicine were studied in the 4th grade (Kharlampovich, 1898).

J. Kochanowski, a Polish historian, noted that «a professor of natural philosophy and medicine had early, at about 8 o'clock, to teach both parts of the general physics of Jacob Carpentarius, then medical science, based on the works by Galen...» (Kochanowski, 1900).

In the autumn of 1599, rector W. Starnigel addressed his colleagues from the University of Padua. The letter referred to a mysterious disease, which was called Polish plait (*plica Polonica*, *morbis cirrhorum*, *helotis*) (Gmiterek, 1976; Kochanowski, 1900). It was «a disease common at that time in Galicia, especially among the Hutsuls who inhabited the mountainous regions of the Carpathians» (Verkhratskyi, Zabludovskyi, 1991). Unfortunately, folk medicine did not help. The description of the disease resembled other diseases, including syphilis, rheumatism, scarring, arthritis, etc. The letter, probably edited by Sh. Shymovych, which dealt with Polish plait, was taken by Yan Ursyn to Padua in 1599 (Gmiterek, 1976; Kochanowski, 1900).

This request received a lively discussion in Padua: the issue was analyzed at a special conference by medical professors. Paduan scientists rightly considered the main cause of the disease to be poor living conditions and the

low general culture of the population (Verkhratskyi, Zabludovskyi, 1991). Thus, we can see a clear example of European cooperation between two educational institutions in the form of consulting and exchange of experience. It should be noted that such activities were innovative for the turn of the 16th – 17th centuries, especially in medical education.

Therefore, signing in 1600, a document on the founding of the Zamoyski Academy, Yan Zamoyskyi stressed that he would also like to have a department of physics and medicine at the Academy (Łempicki, 1921).

Yan Ursyn (Nedzvetskyi), a native of Lviv, was a teacher of medicine at the Zamoyski Academy (Kolesnikova et al., 2014). However, K. Kharlampovych noted that «in the Academy, he taught not medicine but physics, and after the death of Yan Zamoyskyi he was a teacher of mathematics to his son» (T. Zamoyskyi, the only son of the founder. – A. K.) (Kharlampovich, 1898). S. Łempicki pointed out that «perhaps, at first, he was instructed to teach subjects that corresponded to his philological and grammatical tendencies... <...> In 1596, Ursyn taught mathematics, geography, and astronomy. <...> It should be assumed that Yan Zamoyskyi made him study medicine. <...> Probably in October 1598 Ursyn moved from Zamostia to Italy. He also had a letter from Zamoyskyi, where there were questions on medical issues» (Łempicki, 1921).

During his studies at the University of Padua, Yan Ursyn proved to be a conscientious student who was interested in surgical operations. As a result, in 1603, Yan Ursyn received the degree of doctor of medicine, returned to Zamostia, and in 1606 – 1607 he was a doctor of philosophy and medicine, professor of physics. Nothing was known for sure about his educational activity, but he was a city doctor (Łempicki, 1921). Although as a professor at the Zamoyski Academy, he wrote a fundamental work on descriptive anatomy «On the bones of the human body» (Kharlampovich, 1898), where the first book was devoted to the names of bones, the second one – on the development and origin of bones, the third one – on joints of bones (Łempicki, 1921). In 1606, he became a rector of the Zamoyski Academy (Kochanowski, 1900). Under his tenure, many students came to the academy both from Poland and «ancient but broad Rus, Podolia, Volhynia...» (Kochanowski, 1900).

Another Lviv resident, Symon Byrkovsky, taught at the Zamoyski Academy and left manuscripts devoted to comments concerning medical works by Galen, numerous provisions of anatomy, and syphilidology (Kharlampovich, 1898). However, the fact was that the love for medicine was forced. He had to be interested in medical issues, to read the works of classical physicians. It was known that S. Byrkovsky went to study at the University of Padua in 1604,

where he probably successfully mastered the course of medicine and returned to the Zamoyski Academy (Łempicki, 1921). At the same time, in 1609 – 1610, S. Byrkovsky was a rector of the Zamoyski Academy (Kochanowski, 1900).

J. Kochanowski had some doubts about the appropriate teaching of medicine at the Zamoyski Academy, as Yan Zamoyski planned (Kochanowski, 1900).

An interesting fact was that, in 1653, professor of physics, a rector of the Zamoyski Academy, doctor of philosophy and medicine G. Schultz (Solskyi) wrote a will, according to which 17,000 zloty were allocated for the department of practical medicine, which he founded; 5,000 zloty – for three medical students; 3,000 zloty – for the maintenance of a professor of medicine, someone who was a relative of Solskyi. In another care, the task was to invite the natives of Lviv or, finally, the inhabitants of Zamostia. In 1664, a professor of physics and medicine was the second in terms of salary after a professor of civil law, receiving 115 zloty (Gmiterek, 1976; Kochanowski, 1900).

According to the will, the curriculum of lectures on medicine was to be at the European level or even higher than other fields taught at the Zamoyski Academy. The course of practical medicine should last for four years, which was a year longer than in all other sciences. According to the plan, during the first and second years of study lectures would be devoted to internal diseases of the human body, on the third one – to tissues and skin diseases, and on the fourth one – to the works by Hippocrates (Kochanowski, 1900).

Among well-known graduates of the Zamoyski Academy, there were Kasian Sakovych, a rector of the Kyiv Brotherhood School, Sylvester Kossov, and Isaiia Trofymovych, a rector and a prefect of the Kyiv-Mohyla Academy, respectively (Kharlampovich, 1898).

Thus, B. Kryshchyn and M. Diachenko emphasize that «in the Ostroh and the Zamoyski academies medicine was mastered as a specialty, and the Zamoyski academy also had the right to award the degree of doctor of medicine» (Kryshchyn, Dyachenko, 2000).

Conclusions. In the late Middle Ages, despite the spiritual crisis of mankind, interest gradually arose both in ancient sources, including medical ones, and in a person as he Earth creature with his/her needs. At that time, Ukrainian lands belonged to different owners. However, the people did not give up hope for the right to be free and educated. Yurii Drohobych was a legendary personality of the 15th century both in Ukraine and Europe. A graduate of the Universities of Cracow and Bologna, a professor of these universities, the rector of the latter, Yu. Drohobych, thanks to his hard work, confidently achieved his goal – successfully mastered the medical profession.

One of his significant ideas, even for today, is the need for medical science and education to be based on medical experience.

At the end of the 1570s, on the territory of modern Volhynia, the Ostroh Academy was founded and opened with a hospital and a medical class. Yan Liatosh was involved in the development of the medical field at the Ostroh Academy. In 1593, the Zamoyski Academy appeared in Zamostia, which, according to the plan of the Polish Hetman and patron Yan Zamoyskyi, was to be a powerful center of medical education and an educational institution for the residents from the Ukrainian lands. Such Lviv residents as S. Byrkovskyi, M. Stefanides, and Yan Ursyn also worked at the academy. In the middle of the 17th century, considerable funds were directed to the development of medical education at the Zamoyski Academy, and a new curriculum was proposed for the medical profession.

As for the further research, it will deal with the Kyiv Brotherhood School and the Kyiv-Mohyla Academy, their significance for Ukrainian medical education.

REFERENCES

- Бондарук, В. О. (2016). *Розвиток юридичної науки і освіти в Замойській академії (1594 – 1784 рр.)* (дис ... канд. юрид. наук: 12.00.01). Київ. (Bondaruk, V. O. (2016). *Development of legal science and education at the Zamoyski Academy (1594 – 1784)* (Candidate's thesis). Kyiv).
- Верхратський, С. А., Заблудовський, П. Ю. (1991). *Історія медицини*. 4-е вид., випр. і допов. К. : Вища шк. (Verkhratskyi, S. A., Zabrudovskyi, P. Yu. (1991). *History of medicine*. 4th ed., ed. and add. K. : Higher school).
- Ганіткевич, Я. (2016). *Український медичний календар*. Київ. (Hanitkevych, Ya. (2016). *Ukrainian medical calendar*. Kyiv.).
- Жуковський, В., Махлюк, В. (2016). Організаційно-педагогічні засади діяльності Острозької академії XVI – XVII ст. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 15, 329–338. (Zhukovskiy, V., Makhliuk, V. (2016). Organizational and pedagogical foundations of Ostroh Academy activity of the XVI – XVII centuries. *Humanities Science. Current issues*, 15, 329–338.)
- Ісаєвич, Я. (1972). *Юрій Дрогобич. Життя славетних : історична повість*. Київ: Молодь. (Isaievych, Ya. (1972). *Yuriyi Drohobych. The life of the famous: a historical story*. Kyiv: Youth.)
- Ісаєвич, Я. (2014). Юрій з Дрогобича. *Українське небо. Студії над історією астрономії в Україні : збірник наукових праць* О. Петрук (заг.ред). (с. 490–507). Львів: Інститут прикладних проблем, проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України. (Isaievych, Ya. (2014). Yuri from Drohobych. In O. Petruk (Ed.), *Ukrainian sky. Studies on the history of astronomy in Ukraine : collection of scientific works* (pp. 490–507). Lviv: Institute of Applied Problems, Problems of Mechanics and Mathematics named after Ya. S. Pidstryhach of the National Academy of Sciences of Ukraine)
- Колесникова, Є., Ковальський, Я., Радван, Л., Федів, О., Ступницька, Г. (2014). Українські лікарі польського походження. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*, 2, 90–98. (Kolesnikova, E., Kowalski, J., Radwan, L., Fediv O., Stupnytska, G. (2014). Ukrainian physicians with Polish origin. *Current issues of social sciences and history of medicine*, 2, 90–98).

- Криштопа, Б. П., Д'яченко, М. О. (2000). Вихованці Київської академії – першопрохідці серед докторів медицини Російської держави XVIII ст. *Нац. ун-т «Києво-Могилян. Академія» : наук. записки*, 18, 29–31. (Krishtopa, B. P., Dyachenko, M. O. (2000). Students of Kyiv Mohyla Academy –the first doctors of medicine in Russian state in the 18th century. *National University «Kyiv-Mohyla. Academy» : scientific notes*, 18, 29–31.)
- Матвіїшин, Я. (2015). Мартин із Журавиці (XV ст.) на зорі галицької астрономії. *Українське небо. Студії над історією астрономії в Україні : збірник наукових праць*. О. Петрук (заг.ред). (с. 455–489). Львів: Інститут прикладних проблем, проблем механіки і математики ім. Я.С. Підстригача НАН України. (Matviishyn, Ya. (2015). Martyn from Zhyravytsa (15th century) at the dawn of Galician astronomy. In O. Petruk (Ed.), *Ukrainian sky. Studies on the history of astronomy in Ukraine : collection of scientific works* (pp. 455–489). Lviv: Institute of Applied Problems, Problems of Mechanics and Mathematics named after Ya. S. Pidstryhach of the National Academy of Sciences of Ukraine).
- Острозька академія XVI – XVII століття. Енциклопедія*. (2011). Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». (*Ostroh Academy of the 16th – 17th centuries. Encyclopedia*. (2011). Ostroh: Publishing House of National University «Ostroh Academy»).
- Плющ, В. та ін. (ред.). (1975). Матеріяли до історії української медицини. (Т. 1). Нью-Йорк-Мюнхен : Видання Українського Лікарського Товариства Північної Америки. (Pliushch, V. et al. (eds.). (1975). *Materials on the history of Ukrainian medicine*. (Vol. 1). New York-Munich: Publication of the Ukrainian Medical Society of North America).
- Потимко, О. (2012). *Розвиток медицини у Львові в XIV – XVIII ст.: література, проблеми, дискусії*. Львів. (Potymko, O. (2012). *Development of medicine in Lviv in the 14th –18th centuries: literature, problems, discussions*. Lviv).
- Харлампович, К. В. (1898). *Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви*. Казань : Типолитограф. Императ. Ун-та. (Kharlampovich, K. V. (1898). *Western Russian Orthodox schools of the 16th and early 17th centuries, their attitude to non-Orthodox, religious education and their merits in the protection of the Orthodox faith and the church*. Kazan: Typolitogr. Imperator. Un.).
- Шпізель, Р. (2011). Лятош (Лятос) Ян (Latosz (Latos) Jan). В *Острозька академія XVI – XVII століття. Енциклопедія* (с. 210–213). Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». (Shpizel, R. (2011). Liatosh (Latos) Yan (Latosz (Latos) Jan). In *Ostroh Academy of the 16th – 17th centuries. Encyclopedia* (pp. 210–213). Ostroh: Publishing House of National University «Ostroh Academy»).
- Gmiterek, H. (1976). Bursa Starnigela przy Akademii Zamojskiej. *Rocznik Lubelski*, 19, 21–38.
- Kochanowski, J. K. (1900). *Dzieje Akademii Zamojskiej: 1594 – 1784*. Kraków : Anczyc.
- Łempicki, S. (1921). *Jan Zamoyski. Protektor Medycyny i Medyków (Kartka z Dziejów Mecenatu Humanistycznego w Polsce)*. Lwów: Księgarnia Wydawnicza H. Altenberga.

РЕЗЮМЕ

Куличенко Алла. Развитие украинского медицинского образования в XV – XVII вв.: представители и события.

В статье сосредоточено внимание на известных украинских представителях и знаменательных событиях XV – XVII веков, которые повлияли на развитие отечественного медицинского образования. Таким образом, Юрий Дрогобыч был выдающимся представителем XV в. как для Украины, так и для Европы. Более того,

мы выяснили, что, по мнению Ю. Дрогобыча, медицинская наука и образование должны опираться на медицинский опыт. Кроме того, в конце 1570-х гг. на территории современной Волыни была основана и открылась Острожская академия с госпиталем и медицинским классом. Более того, в 1593 году в Замостьи была основана Замойская академия, которая должна была стать мощным центром медицинского просвещения и учебным заведением для жителей украинских земель. В академии работали львовяне С. Бирковский, М. Стефанидес, Ян Урсин и др.

Ключевые слова: медицинское образование, территории современной Украины, Юрий Дрогобыч, Острожская академия, Замойская академия, Ян Урсин, Симон Бирковский.

АНОТАЦІЯ

Куліченко Алла. Розвиток української медичної освіти у XV – XVII ст.: представники та події.

У статті зосереджено увагу на видатних українських представниках та ключових подіях XV – XVII ст., що вплинули на розвиток вітчизняної медичної освіти. Для досягнення мети було використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення. У добу пізнього середньовіччя, попри духовну кризу людства, поступово виникав інтерес до античних джерел, зокрема медичних, та до людини як земної істоти з її потребами. У цей час українські землі належали різним господарям. Однак, народ не полишав надію на право бути вільним й освіченим. Юрій Дрогобич був легендарною особистістю XV ст. як для України, так і Європи. Випускник Краківського та Болонського університетів, професор цих університетів, ректор останнього, Ю. Дрогобич завдяки копіткій наполегливій праці успішно опанував медичний фах. Однією з актуальних тез Ю. Дрогобича є необхідність медичної науки й освіти базуватися на лікарському досвіді. З'ясовано, що наприкінці 1570-х рр. на території сучасної Волині було засновано й відкрито Острозьку академію з лікарнею та медичним класом. Я. Лятош був причетним до розвитку медичного напрямку в Острозькій академії. Встановлено, що у 1593 р. у м. Замостя засновано Замойську академію, що за задумом польського гетьмана й мецената Я. Замойського мала б бути потужним осередком медичної освіти та освітнім закладом для жителів українських земель. В академії працювали й львів'яни С. Бирковський, М. Стефанідес, Я. Урсин та ін. Вказано, що розширенню співпраці Замойської академії з європейськими університетами, де викладали медицину, сприяли консультуванню щодо різних хвороб та здобуття ступенів медицини, зокрема такі відносини були з Падуанським університетом. У середині XVII ст. на розвиток медичної освіти у Замойській академії буди спрямовані чималі кошти та запропоновано новий навчальний план для медичного фаху. Подальшими перспективними науковими пошуками є звернення до досвіду Київської братської школи та Києво-Могилянської академії, актуалізації його значення для української медичної освіти.

Ключові слова: медична освіта, території сучасної України, Юрій Дрогобич, Острозька академія, Замойська академія, Ян Урсин, Симон Бирковський.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.078

Сергій Бабюк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-1762-5555

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/046-056

РІВНЕВА КЛАСИФІКАЦІЯ РУХОВИХ ЗАВДАНЬ ГІМНАСТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ ДЛЯ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті представлено рівневу класифікацію рухових завдань гімнастичного характеру для уроків фізичної культури. За результатами здійсненого наукового дослідження на основі результатів педагогічних спостережень, хронометрування уроків фізичної культури, моніторингу частоти серцевих скорочень (ЧСС) було визначено пульсове навантаження рухових завдань (РЗ) розділу «Гімнастика з елементами акробатики» програмового матеріалу та здійснена класифікація типових РЗ уроків гімнастики за рівнями на основі приросту ЧСС у порівнянні з вихідною величиною. Рівнева класифікація РЗ для уроків фізичної культури дозволяє оптимізувати навантаження для учнів та здійснювати її з урахуванням рівня активності їх організму, що сприяє ефективному вирішенню завдання підвищення рівня фізичної підготовленості учнів, а відповідно і їхнього здоров'я. У ході дослідження також виявлено різну ступінь тренувального впливу уроків фізичної культури з різним предметним змістом.

Ключові слова: гімнастика, рухові завдання, урок фізичної культури, загальнорозвивальні вправи, пульсове навантаження.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження використання рухових завдань гімнастичного характеру на уроках фізичної культури зумовлена орієнтацією педагогічної теорії і практики на розробку сучасних методик, що сприяють підвищенню ефективності освітньо-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти. Ефективність упровадження нового змісту з фізичного виховання залежить від розробки й реалізації дієвих педагогічних умов, методик та багатьох інших факторів.

Аналіз психолого-педагогічної та спортивної літератури свідчить, що наука розвивається зокрема і завдяки перегляду традиційних положень. У системі фізичного виховання це творчий підхід до використання теоретичних і методичних положень замість традиційних стандартів тощо. Такий розвиток повинен сприяти досягненню головної мети – формування в учнів уміння управляти життєво необхідними руховими діями в різних умовах діяльності та виховати в них потребу до систематичних занять фізичними вправами впродовж усього життя.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом здійснено дослідження, присвячені окремим аспектам вирішення зазначеної проблеми засобами гімнастики. Це, насамперед, дослідження основ

фізичного виховання (В. Ареф'єв, М. Зубалій, Б. Шиян та інші), проведення занять та змагань з гімнастики (В. Шегімага) тощо. Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що на сьогодні накопичено певний досвід фізичного виховання учнів, однак проблема фізичного виховання у процесі занять гімнастикою на уроках фізичної культури досліджена недостатньо.

Мета статті – здійснити класифікацію рухових завдань гімнастичного характеру за їх пульсовим приростом за змістом програмового матеріалу для 5-6 класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури (В. Ареф'єв, О. Тимошенко, М. Тимчик та ін.) свідчить, що фізичне виховання є важливим засобом зміцнення здоров'я, укріплення внутрішніх ресурсів учнів, збереження та вдосконалення природного механізму регуляції їх життєдіяльності. Саме тому в розвинених державах приділяється велика увага створенню найсприятливіших умов для фізичного виховання школярів, використанню всіх можливостей суспільства для формування в підростаючого покоління здорового способу життя, фізичної вихованості тощо (Зубалій, 2012, с. 8).

Загальновідомо, що гімнастика є одним із найестетичніших та найгармонійніших видів спорту, історія якого налічує понад три тисячі років. Перші гімнастичні вправи використовувалися в лікувальних цілях. Великий внесок у розвиток гімнастики було зроблено стародавніми греками, у яких панував культ здорового красивого тіла. Заняття спортом складали невід'ємну частину життя, а гімнастиці відводилося особливе місце, тому й починали займатися гімнастикою з дитинства. Гімнастика була в давньогрецьких школах однією з найважливіших дисциплін.

Гімнастика як наукова дисципліна є частиною науки про фізичне виховання, що вивчає закономірності фізичного розвитку й удосконалення людини за допомогою характерних для гімнастики засобів, методів і форм організації занять. Гімнастика – це система спеціально підібраних фізичних вправ і науково обґрунтованих методичних прийомів, спрямованих на розв'язання завдань педагогічного та оздоровчого, гігієнічного характеру, удосконалення рухових здібностей, всебічного фізичного розвитку, зміцнення здоров'я. Багатий арсенал гімнастичних вправ і їх характерні особливості дають змогу виховувати моральні риси людей: дисциплінованість, охайність, взаємодопомогу, наполегливість у роботі тощо. Велика кількість і різноманітність гімнастичних вправ дають змогу індивідуально підходити до розв'язання поставлених завдань, вибірково

впливати на окремі органи й системи, м'язові групи, розвивати руховий апарат і розвивати рухові здібності.

Методичні особливості гімнастики:

1. Різнобічний вплив на людину.

2. Широке використання засобів.

3. Вибірковий вплив на окремі системи організму, окремі частини тіла і на окремі м'язові групи та суглоби.

4. Точне регулювання навантаження залежно від контингенту (віку, статі, фізичної підготовки та стану здоров'я) за допомогою методичних прийомів (зміною вихідних положень, кількістю повторень, варіюванням послідовності виконання вправ, застосуванням обтяження й амортизаційних пристроїв відповідно до підготовленості учнів).

5. Можливість безперервного ускладнення вправ (різними поєднаннями і комбінаціями вправ, що надає їм іншого якісного та кількісного виразу, унаслідок чого вони впливають на організм інакше).

6. Застосування музичного супроводу під час занять (Ареф'єв, 2015, с. 78).

Варто підкреслити, що серед засобів і методів фізичного виховання гімнастика посідає провідне місце як основний засіб і метод виховання. За допомогою гімнастики розв'язуються різні завдання з фізичного розвитку; вона сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню працездатності, більш швидкому одужанню від захворювань, усуненню недоліків у поставі тощо. Гімнастика є також основним засобом формування рухових навичок і розвитку рухових здібностей. Таким чином, гімнастика як система спеціально підібраних фізичних вправ і науково обґрунтованих методичних прийомів спрямована на розв'язання завдань педагогічного, оздоровчо-гігієнічного характеру, всебічного фізичного розвитку, удосконалення рухових здібностей та зміцнення здоров'я. Вона покликана забезпечити:

1. Всебічний гармонійний розвиток організму в цілому й окремих систем, розвиток і вдосконалення його функціональних можливостей і здібностей, зміцнення здоров'я і загартування, забезпечення високої працездатності і збереження творчого довголіття людей.

2. Озброєння спеціальними знаннями, навичками і вміннями, які потрібні в повсякденному житті і на виробництві.

3. Виховання моральних, вольових і естетичних якостей людини. Дотримання певної форми рухів, прагнення до виразності і пластичності під час виконання гімнастичних вправ, наявністю музичного супроводу є дієвим засобом формування позитивних естетичних якостей.

Завдяки широким можливостям гімнастики в розв'язанні різних педагогічних і оздоровчо-гігієнічних завдань вона застосовується в усіх ланках системи фізичного виховання. Нею займаються в закладах дошкільної, загальної середньої, вищої освіти, у навчальних системах професійно-технічної освіти, в армії, у системі спортивних товариств тощо. Численність і різноманітність гімнастичних вправ дають можливість індивідуально підходити до розв'язання поставлених завдань, вибірково впливати на окремі органи й системи, м'язові групи, розвивати руховий апарат і формувати рухові здібності людини. Особи, які регулярно займаються гімнастикою, відзначаються гармонійним розвитком мускулатури, гарною поставою та іншими рисами, які є показниками зовнішньої краси тіла і рухів (Бубела, 2018, с. 4).

Основна гімнастика є базовою частиною програми з фізичної культури для учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Засоби гімнастики, безумовно, є найбільш ефективними у фізичному вихованні учнів, вони здійснюють позитивний вплив на їхнє здоров'я, розвиток фізичних якостей. Останнім часом гімнастика збагатилася новими нетрадиційними видами: ритмічна гімнастика, атлетична гімнастика, дихальна гімнастика, стретчинг, шейпінг та інші. Посилилися вимоги щодо основ знань учнів, використання на уроках сучасних засобів і методів навчання. Вдало проведений урок фізичної культури гімнастичного спрямування вважається одним із критеріїв, що віддзеркалює рівень професійної підготовленості спеціалістів фізичного виховання для ЗЗСО (Зубалій, 2012, с. 167). Проте, як свідчить аналіз методичної літератури, на сьогоднішній день практично відсутня систематизована інформація щодо технології планування навчального матеріалу, навчання та застосування на уроках та під час самостійних занять традиційних і нетрадиційних видів вправ гімнастичного характеру.

В. Ареф'єв наголошує, що урок гімнастики, так само як уроки з інших розділів програми, має певну структуру: розпочинається з підготовчої частини, потім – основна частина і в кінці – заключна. Структура уроку визначається фізіологічними процесами, які відбуваються в організмі під впливом вправ, змінами видів діяльності, певною налаштованістю тощо. Вона має сприяти послідовному розв'язанню педагогічних завдань, які впливають із психологічних, фізіологічних та інших закономірностей організму учнів. Учений стверджує, що успішне формування рухових навичок і розвиток фізичних якостей потребує попередньої підготовки м'язової, серцево-судинної, дихальної та нервової систем, наявності періоду «входження» організму в роботу. Це зумовлює відповідну послідовність розв'язання завдань на уроці. Перш за все, треба організувати учнів, здійснити

мотиваційну та фізіологічну підготовку організму й тільки після цього перейти до виконання основного завдання. У кінці уроку фізіологічне навантаження, навпаки, повинно поступово знижуватися, щоб організм набув стану відносного спокою (Арефьев, 2015, с. 59).

У процесі занять гімнастикою слід застосовувати загальнорозвивальні вправи, які спрямовані на рухи різними частинами тіла. Вони виконуються з різним напруженням м'язів, різною швидкістю та амплітудою. Регулярне виконання таких рухів сприяє розвитку та зміцненню рухового апарату, серцево-судинної, дихальної, нервової систем, а отже, організму людини в цілому. У результаті підвищуються працездатність і життєздатність організму. Це пояснюється тим, що під час виконання рухів різними частинами тіла активізується обмін речовин в організмі, збільшується приплив крові до м'язів, які працюють, підвищується життєва ємність легень, збільшується надходження поживних речовин до м'язів і органів.

Загальнорозвивальні вправи прості й доступні у виконанні, вони є основним змістом занять із основної, гігієнічної, лікувальної та коригувальної гімнастики; широко застосовуються під час занять як із початківцями, так і з фізично підготовленими учнями. Під час систематичного виконання гімнастичних загальнорозвивальних вправ у дітей розвивається сила м'язів, гнучкість тіла, швидкість м'язових скорочень, витривалість, формується постава. За допомогою загальнорозвивальних вправ учні вчаться напружувати й розслаблювати окремі м'язи, керувати рухами різних частин тіла тощо.

Як зазначає А. Огністий, виконуючи загальнорозвивальні вправи, можна вибірково впливати на окремі частини тіла. Це дозволяє використовувати їх для гармонійного розвитку людини, виправлення дефектів постави, для локального впливу з лікувальною метою. Загальнорозвивальні вправи можна виконувати самостійно, легко регулюючи при цьому фізичне навантаження через підбір вправ, зміну вихідних положень, кількості повторень, швидкості їх виконання (Огністий, 2020, с. 3). На думку педагога, учням для цілеспрямованого застосування гімнастичні загальнорозвивальні вправи можна розділити на такі групи: за анатомічною ознакою (для рук і плечового пояса, шиї, ніг, тулуба й усього тіла); за ознакою переважного впливу на розвиток певних фізичних якостей (на силу, гнучкість, швидкісно-силові якості, швидкість, витривалість тощо); за ознакою методичної значимості вправ (на координацію рухів, поставу, дихальні вправи); за ознакою використання спортивного інвентарю

(гімнастичних палиць, гантелей, м'ячів, скакалок тощо); за ознакою виконання – на гімнастичних приладах та з гімнастичними предметами (гімнастична лава, стінка); на тренажерах; за ознакою способу організації групи – вправи, виконувані одноосібно, удвох, втрох, у колі, у колонах і в шеренгах; за ознакою вихідних положень, з яких починається виконання вправи – стійки, присіди, упори, положення сидячи й лежачи, виси тощо.

Під час експериментального дослідження було здійснено аналіз уроків фізичної культури гімнастичного змісту та визначено як загальні, так і часткові показники ЧСС під час впливу стандартних РЗ на організм учнів. Відзначимо, що стандартизація являється характерною ознакою РЗ. Стандартизація визначає умови, які сприяють або перешкоджають досягненню прогностичної мети, а також дає точні інструкції, які стосуються особливостей виконання рухових дій. У нашому дослідженні стандартні РЗ передбачали мінімальне навантаження у впливі вправ із урахуванням організаційних компонентів РЗ – кількість повторів (найчастіше 8, 16 рахунків), тривалість, інтенсивність вправи, інтервалів відпочинку (ординарні). В усіх розрахунках пульсове напруження рухового завдання (ПН-РЗ) приводилося до однієї стандартної величини – хвилини (за тривалістю). Оскільки тривалість завдань різна і могла складати менше хвилини чи більше (іноді кілька хвилин), то для того, щоб отримати реальне ПН-РЗ, сумарне навантаження завдання (кількість ударів серця) співвідносилася з його тривалістю, що дозволяло стандартизувати завдання. Пульсове навантаження завдання приведено за ЧСС до відносної величини – 1 хвилина. Таким чином, з'являється можливість порівнювати РЗ за їх функціональним впливом. Для аналізу функціональної активності серцево-судинної системи фіксувалися такі дані: поточний час уроку, час виконання окремих РЗ на уроці, вихідна ЧСС, максимальна ЧСС, мінімальна ЧСС, середня ЧСС, сума ударів серця, об'єм роботи в зонах відносної потужності (%). Для класифікації РЗ гімнастичного характеру за рівнями проводився розрахунок показників функціонального впливу: ПН-РЗ – пульсова напруга рухового завдання: відношення суми ударів серця за час виконання завдання до часу виконання завдання; ППС-РЗ – пульсовий приріст спокою рухового завдання: відношення пульсової напруги рухового завдання до значення вихідної ЧСС.

Предметний склад РЗ, які мають різну функціональну напругу в залежності від специфіки програмового матеріалу, визначають різні тренувальні ефекти різних видів вправ. Наголосимо, що РЗ являється вторинною діяльністю, оскільки побудовані на матеріалі первинної предметної діяльності – бігу, стрибків, метань з легкої атлетики, вправ на

гімнастичних приладах, акробатиці тощо. У зв'язку з цим у програмах для учнів 5-6 класів використовується система фізичних вправ, які відрізняються або за структурною ознакою – легкоатлетичні, ігрові, гімнастичні, або за функціональною ознакою – 1, 2, 3 рівень тощо. Відповідно до отриманих даних пульсового напруження й пульсового приросту спокою, РЗ гімнастичного характеру було розподілено за сімома рівнями. Приріст ЧСС у порівнянні з вихідною величиною у процесі їх виконання спостерігався від 10 % до 70 %.

Так, наприклад, під час аналізу встановлено, що блоки завдань «Комплекси загальнорозвивальних вправ (ЗРВ) без предметів на місці для рук та плечового поясу (на 16 рахунків)» створюють пульсове напруження 124-133 уд/хв, при цьому ППС-РЗ у порівнянні з вихідною величиною ЧСС складає 0,22 – 0,30 ум. од., що відповідає третьому півню класифікації з приростом ЧСС в 30% (табл. 1). Аналіз протоколів уроків гімнастики, на яких використовувалися блоки завдань «Комплекси ЗРВ без предметів на місці для ніг та тулуба» свідчить, що вказані вправи створюють функціональну напругу серцево-судинної системи в діапазоні 130-140 уд/хв, де ППС-РЗ – від 0,31 до 0,39 ум. од., що визначає 40 % зростання ЧСС від її вихідного значення (табл. 1).

У ході дослідження встановлено, що уроки гімнастичного змісту мають найменший тренувальний ефект, оскільки їх пульсовий приріст складає 8-16 ум. од. Найбільший тренувальний вплив створюють уроки легкої атлетики, після виконання стандартних легкоатлетичних РЗ пульсовий приріст складає 16-24 ум. од. від вихідної ЧСС. Уроки спортивних ігор характеризуються пульсовим приростом у 12-20 ум. од.

Таблиця 1

Класифікація рухових завдань гімнастичного характеру за їх пульсовим приростом за змістом програмового матеріалу для 5-6 класів

Рівні рухових завдань	Приріст ЧСС, %	Стройові вправи	Загальнорозвивальні вправи	Вправи на розвиток фізичних якостей
1 рівень	10	Основна стійка. Шиккування: в шеренгу, в колону по одному, по двоє, в коло. Розмикання і змикання, повороти	Основні положення і рухи кисті, голови прямих і зігнутих рук, стійки на двох ногах. Вправи хореографічної підготовки	Вправи на увагу і поставу (на місці).
2 рівень	20	Повороти кругом на місці. Перешиккування з шеренги:	Одиночні рухи рук, ніг, тулуба. На місці: поєднання рухів ніг,	На розвиток гнучкості: пасивні рухи з партнером

		уступами, в коло, два кола. Перешикування по ланкам, пересування	тулуба з однойменними та різнойменними рухами рук (на 8 рахунків)	
3 рівень	30	Перешикування з колони: дробленням і зведенням, розведенням і злиттям, поворотом в русі	Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ без предметів на місці: для рук та плечового поясу – кола, дуги, ривки, поштовхи, удари (на 16 рахунків)	На розвиток гнучкості: вправи з підвищеною амплітудою для суглобів та хребта «коробочка», «човник»
4 рівень	40	Пересування по діагоналі, протиходом, змійкою. Стройовий крок	Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ без предметів на місці: для ніг – присіди, випади; для тулуба – наклони, прогини, повороти	На розвиток силових здібностей: підйом прямих ніг у В.П. лежачи на спині; підтягування на низькій перекладині
5 рівень	50	-	Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ без предметів на місці: упори, сіди, лежачи на животі, спині; стрибки. Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ з предметами: з палицею, обручем, булавами, великими м'ячами, на гімнастичній лаві, на гімнастичній стінці	На розвиток силових здібностей: згинання і розгинання рук в упорі лежачи, руки на лаві; пересування у висі; підйом зігнутих (прямих) ніг у висі; підтягування у висі (полегшене положення – з амортизатором)
6 рівень	60	-	Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ з предметами: з гімнастичною лавою, з амортизаторами і еспандерами, з набивним м'ячем. Парні вправи для рук і плечового поясу, для ніг і тулуба, підтримки	На розвиток швидко-силових здібностей: стрибки з короткою скалкою; кидки набивного м'яча; згинання – розгинання тук в упорі лежачи позаду, руки на лаві; підйом тулуба з В.П. лежачи на спині
7 рівень	70	-	Комбінації (комплекси) загальнорозвивальних вправ з предметами: з гантелями.	На розвиток силової витривалості: підтягування у висі на переклада-

			Загальнорозвивальні вправи в русі. Комбінації акробатичних вправ. Комбінації вправ на приладах	дині; вис кутом на гімнастичній стінці на час. На розвиток координативності і швидкості: ігри та естафети з використанням гімнастичних вправ та інвентарю, подолання перешкод
--	--	--	--	---

З метою оптимізації процесу фізичного виховання учнів рекомендуємо використовувати рівневу класифікацію РЗ навчального матеріалу з фізичного виховання, яка здійснена на основі пульсового приросту ЧСС, який викликає виконання РЗ у порівнянні з вихідною величиною. Це дозволить установити функціональну подібність або відмінність в ефекті вправ, які побудовані у формі РЗ, оцінити ступінь функціонального впливу вправи на організм учня в межах поточного контролю, здійснити перспективне планування обсягів загального функціонального навантаження на уроці, циклах занять і в цілому раціоналізувати побудову фізичної підготовки учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз уроків гімнастичного змісту та визначення як загальних, так і часткових показників ЧСС під час впливу стандартних РЗ на організм учнів дозволив нам здійснити класифікацію РЗ за їх функціональними рівнями та прослідкувати поєднання РЗ гімнастичного характеру на уроці. Також визначено поєднання РЗ у комплекси з точки зору досягнення поточного розвивального ефекту в порівнянні із загальноприйнятою методикою послідовного вирішення освітніх завдань під час вивчення й удосконалення виконання гімнастичних вправ.

Здійснена рівнева класифікація рухових завдань гімнастичного характеру для уроків фізичної культури дозволить ефективно керувати функціональною активністю учнів на уроці завдяки оцінці доступних показників ЧСС, які дозволяють із опорою на запропоновану класифікацію РЗ досить легко й оперативно дозувати навантаження на уроці і програмувати її загальні показники за урок, не застосовуючи інструментальні тестери.

У перспективі заплановано проведення дослідження функціонального впливу стандартних РЗ для планування змісту уроків фізичної культури з інших розділів програми – легкої атлетики, спортивних ігор тощо. Перспективним видається використання індивідуально-групової програми з фізичної підготовки, яка враховуватиме індивідуальні показники учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- Арефьев, В. Г. (2015). *Теорія та методика викладання гімнастики*. Київ: Центр учбової літератури (Arefiev, V. G. (2015). *Theory and methods of teaching gymnastics*. Kyiv: Center for Educational Literature).
- Бубела, О. Ю. (2018). *Гімнастика в системі фізичного виховання*. Режим доступу: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20775/1/%D0%9B.1.%20%D0%93%D1%96%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%96%20%D1%84%D0%B2%20%D0%A1%D0%9E.%20%D0%A0%D0%93%D0%9D%20.pdf> (Bubela, O. Yu. (2018). *Gymnastics in the system of physical education*. Retrieved from: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20775/1/%D0%9B.1.%20%D0%93%D1%96%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%96%20%D1%84%D0%B2%20%D0%A1%D0%9E.%20%D0%A0%D0%93%D0%9D%20.pdf>).
- Зубалій, М. Д. (2012). *Методика фізичного виховання учнів 1–11 класів*. Київ. Педагогічна думка (Zubalii, M. D. (2012). *Methods of physical education of students of the 1-11 grades*. Kyiv: Pedagogical thought).
- Огнистий, А. В. (2020). *Засоби гімнастики (стройові та загальнорозвиваючі вправи)*. Тернопіль: ТАЙП (Ohnysntyi, A. V. (2020). *Means of gymnastics (military and general developmental exercises)*. Ternopil: TYPE).

РЕЗЮМЕ

Бабюк Сергей. Уровневая классификация двигательных задач гимнастического характера для уроков физической культуры.

В статье представлена уровневая классификация двигательных задач гимнастического характера для уроков физической культуры. По результатам проведенного научного исследования на основе результатов педагогических наблюдений, хронометража уроков физической культуры, мониторинга частоты сердечных сокращений (ЧСС) были определены пульсовые нагрузки двигательных задач (ДЗ) раздела «Гимнастика с элементами акробатики» программного материала и осуществлена классификация типичных ДЗ уроков гимнастики по уровням на основе прироста ЧСС по сравнению с исходной величиной. Уровневая классификация ДЗ для уроков физической культуры позволяет оптимизировать нагрузку на учащихся и осуществлять ее с учетом уровня активности их организма, способствует эффективному решению задач повышения уровня физической подготовленности учащихся, а соответственно и их здоровья. В ходе исследования также выявлена разная степень тренировочного воздействия уроков физической культуры с разным предметным содержанием.

Ключевые слова: гимнастика, двигательные задачи, урок физической культуры, общеразвивающие упражнения, пульсовая нагрузка.

SUMMARY

Babiuk Serhii. Level classification of gymnastic physical exercises for physical training lessons.

The article presents a level classification of gymnastic physical exercises at physical training lessons. According to the results of research on the basis of the results of pedagogical observations, timing of physical education lessons, monitoring of heart rate the author determined the pulse load of physical exercises of the section "Gymnastics with elements of acrobatics" and classified typical physical exercises at Gymnastics lessons according to the levels based on the growth of a heart rate compared to the starting rate.

During the research, it has been found that the lessons of Gymnastics have the smallest training effect, since their pulse growth is 8-16 equivalent units. The greatest training influence have lessons of athletics, after performing standard athletic exercises, pulse growth is 16-24 equivalent units from the original heart rate. The research considers grouping of physical exercises in complexes considering the current development effect in comparison with the generally accepted method of successive solution of educational tasks during the study and improvement of the implementation of gymnastic exercises. The level classification of physical exercises for physical training lessons allows optimizing the load for students and doing exercises taking into account the level of activity of their body, which contributes to the effective solution of the task of increasing the level of physical fitness of students, and, accordingly, their physical health. The level classification of gymnastic physical exercises for physical training lessons due to the assessment of available heart rate will allow, quite easily and promptly, dose the load at the lesson and program general load indicators for the lesson, without applying instrumental testers. During the study, various degrees of training influence of physical training lessons with different objectives are also revealed.

Key words: *gymnastics, physical exercises, physical training lessons, general development exercises, pulse load.*

УДК 373.23:37.04

Олена Гаврило

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCIDID 0000-0001-8260-1448

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/056-067

УМОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність теми статті визначається проблемами, які постають перед батьками й педагогами на початку відвідування дитиною закладу дошкільної освіти. Тому метою даного дослідження є виявлення й перевірка ефективності низки умов успішної адаптації дітей раннього віку до нового соціального оточення. Аналіз педагогічних і психологічних джерел дозволив виділити такі умови й довести їх ефективність. Рівні адаптованості дітей перевірялися за методикою Н. Ватутіної. У ході експерименту використовувалися форми співпраці з родинами вихованців, методи й засоби створення емоційно-позитивної атмосфери в дитячому колективі та зняття емоційного напруження дітей.

Ключові слова: *діти раннього віку, адаптація, заклад дошкільної освіти, співпраця з родиною.*

Постановка проблеми. Перший етап суспільного життя дитини раннього віку, пов'язаний із пристосуванням до нових умов, режиму, відносин із дорослими й нових форм взаємодії з однолітками – тобто, відвідування закладу дошкільної освіти, є досить складним для дитини. Вихід із родини, де маленька людина почувається захищеною, пристосованою до певних умов як фізично, так і психічно, у «великий світ» призводить до значного стресу. Перебіг адаптації дитини тут може відбуватися з різною тривалістю та проявами, відносно успішно чи складно. Питання адаптації дітей до закладів освіти досліджували спеціалісти різних рівнів:

невропатологи, педагоги (С. Бурсова, О. Ткачук і Н. Павлущенко), фізіологи, педіатри, психологи (Л. Басанець). Це зумовлено глибиною проблем, які пов'язані з процесом пристосування до нових умов життя.

Уперше термін «адаптація» був уведений німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році, дещо пізніше почав уживатися в біологічному аспекті як пристосування живих організмів до навколишнього середовища. У контексті педагогічних наук поняття «адаптація» використовується у зв'язку з певними періодами розвитку особистості людини. Зокрема, вихователі груп раннього віку стурбовані тим, як організувати найбільш сприятливі умови для звикання дітей у закладі дошкільної освіти, отже, наразі дана проблема є досить актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Соціально-психологічна адаптація була проблемою досліджень ще Л. Виготського, який визначав, що це явище полягає у взаємному пристосуванні людей шляхом засвоєння ролей, норм, способів, форм взаємодії в певних умовах. Так, людина спочатку «входить» у групу, пристосовується до неї, розділяючи переконання й уявлення її членів, а потім впливає на них, змінюючи їхні погляди (Выготский, с. 150). Процеси звикання саме дітей раннього віку до нового соціального середовища детально розглянуті й у сучасних психолого-педагогічних працях (наприклад, Н. Маковецької, Ж. Маценко, О. Нурєвої, І. Терещенко, О. Шаталової та багатьох інших). Були також визначені рівні адаптованості й ознаки легкого та складного перебігу адаптації дитини (З. Кощеєва, В. Мушинський, С. Теплюк). Н. Маковецька у своїй роботі дійшла висновку про те, що в результаті зміни соціальних відносин (що характерно для періоду вступу до дитячого садка) у дітей раннього віку виникають значні труднощі, при цьому саме в період відвідування закладу дошкільної освіти активно розвиваються основні особистісні якості, від яких більшою мірою залежить увесь подальший психічний розвиток і соціалізація маленької людини. Але у зв'язку з відсутністю близьких для дитини людей, зміною навколишнього оточення, звичних умов і ритму життя, вона перебуває в тривожному стані, який визначає її емоційну напруженість (Маковецька, 2001). Були також узагальнено визначені головні причини тривалої та складної адаптації дитини, зокрема, вплив педагогів і режиму діяльності закладу дошкільної освіти (Є. Алексєєва); особливості дезадаптації, пов'язані зі статтю дітей залежно від різних очікувань батьків вихованців (А. Захаров); залежність даного процесу від вікових та індивідуальних особливостей (Т. Прибора) тощо.

Мета статті. У зв'язку з викладеним вище ми визначили метою статті виявити умови успішної адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти й перевірити їх ефективність.

Методи дослідження: аналіз педагогічних і психологічних джерел, нормативних документів та програмового й методичного забезпечення роботи педагогічних колективів закладів дошкільної освіти з дітьми раннього віку; спостереження за дітьми, узагальнення досвіду роботи вихователів і методистів, анкетування педагогів і батьків; використання методики Н. Ватутіної; кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження нами використовувалася методика «Визначення рівня адаптації дітей» за Н. Ватутіною (Ватутина, 2003). Перебіг адаптації як процесу дозволив пізніше визначити рівні адаптованості вихованців до предметного й соціального середовища закладу. До основних критеріїв ходу адаптації автор відносить: емоційний стан дитини (сльози, посмішка, неврівноважений стан, тобто спокій змінюється сльозами, і навпаки); характер діяльності (відсутність діяльності, спостереження за іншими, наслідувальні дії, самостійні предметні або ігрові дії); ставлення до оточуючих дорослих і однолітків (негативне, позитивне або взагалі байдуже); висловлювання про бажане. Відповідно до даної методики, показниками доброго та швидкого звикання дитини можна вважати: спокійний, врівноважений емоційний стан, активні дії під час ознайомлення із середовищем закладу; уміння увійти в контакт з дорослими й однолітками; висловлювання, які не пов'язані зі спогадами про близьких. Плач при вигляді близьких, відмова від будь-якої діяльності, негативне ставлення до вихователя й висловлювання на зразок: «Хочу додому», «Де моя мама?», відверта радість при поверненні близьких – показник того, що звикання дитини до умов дитячого садка буде тривалим і болючим.

Мета використання даної методики в нашому дослідженні: моніторинг перебігу адаптації новоприбулих дітей до закладу дошкільної освіти й виділення рівнів їх адаптованості. Завдання, які виконувалися в ході експерименту:

- 1) виявити дезадаптованих дітей із метою покращення рівня їх емоційного благополуччя у групі;
- 2) визначити профілактичні заходи для оптимізації процесу адаптації;
- 3) розробити рекомендації для вихователів групи й батьків вихованців щодо полегшення перебігу адаптаційного періоду дітей з ознаками дезадаптації.

Перша перевірка перебігу адаптації вихованців проводилася на початку нового навчального року, у вересні. В обстеженні взяли участь усі діти, які відвідують групу. Обстеження проводилося за такими показниками: сон (засинання, характер сну, тривалість сну); апетит дитини; емоційний стан; діяльність; навички взаємовідносин (з дорослими, з однолітками); мовлення.

Спостереження, проведені нами за дітьми у групі в перші дні відвідування закладу дошкільної освіти, дозволили правильно визначити за характером поведінки належність дитини до тієї чи іншої групи за рівнем адаптованості.

Результати визначення рівня адаптованості й належності дитини за характером поведінки до певної групи показали, що на початку року із середнім рівнем адаптованості було 33 % від загальної кількості дітей. Для цієї групи характерний нестабільний емоційний стан: новий подразник (наприклад, зміна режимних моментів) спричиняє повернення до негативних емоційних реакцій. Однак за умови емоційної підтримки дорослого діти проявляють пізнавальну й поведінкову активність, намагаються пристосуватися до нової ситуації.

З низьким рівнем адаптованості було 67 % дітей від загальної кількості. Для таких вихованців характерним був негативний емоційний стан (сльози, плач), відсутність апетиту, відмова від сну, діяльність відсутня, переважає потреба у спілкуванні з близькими дорослими, взаємовідносини з дітьми й іншими дорослими відсутні. Проаналізувавши результати обстеження, можна зробити висновок, що в дезадапованих дітей найяскравішими показниками виявилися: порушення апетиту, напружений емоційний стан, протест у поведінці щодо дотримання режимних моментів дитячого садка. Тобто, стривоженість і емоційне напруження дітей відбиваються на їх подальшій діяльності протягом перебування в дошкільному закладі, а небажання дотримуватися режимних моментів провокує яскраво виражений емоційний протест.

Отже, констатувальний етап нашого дослідження показав переважання кількості вихованців із низьким рівнем адаптованості до умов закладу дошкільної освіти. Як зрозуміло, дітей із високим рівнем адаптованості не було виявлено. Очевидно, що переважання дітей із низьким рівнем адаптованості до умов закладу дошкільної освіти потребує подальшої роботи: продовження спостережень під час режимних моментів, проведення ігор, спрямованих на зближення з вихователем та однолітками, консультаційна робота з вихователями щодо полегшення процесу адаптації дітей до умов дитячого закладу, просвіта батьків.

Діти раннього віку особливо вимагають створення позитивного клімату й відчуття безпеки. Причинами цього, можливо, є нове середовище, в яке потрапляє новоприбула дитина, відсутність рідних і близьких людей поруч, необхідність виконувати нові правила поведінки, встановлені у групі. Нестабільний настрій дітей свідчить про те, що вони відчувають загрозу з боку незнайомого середовища (незнайома доросла людина з гучним голосом і незрозумілими вимогами, велика галаслива кімната, де багато нових предметів, незнайомі діти поряд); несформована базова довіра. Відсутність удома стабільного режиму дня також провокує труднощі в перебігу адаптації.

Проаналізувавши психологічні та педагогічні джерела, провівши спостереження за роботою педагогів у групах раннього віку, ми виділили найважливіші умови й напрями роботи вихователя в адаптаційний період, які полягають у:

1) взаємодії сім'ї та працівників закладу дошкільної освіти: надати батькам поради щодо дотримання режиму дня, уточнити, що в дитини мають бути сформовані навички самообслуговування, наблизити умови закладу дошкільної освіти до домашніх, формувати в дитини позитивні установки;

2) усунення психоемоційного напруження, встановлення емоційного контакту з дитиною, увага до потреб та індивідуальних особливостей дитини;

3) створення в цілому емоційно-позитивної атмосфери в дитячому колективі.

Аби не було дискомфорту, дитину спочатку краще залишати в закладі дошкільної освіти на кілька годин, а не на повний день. Потім час перебування поступово збільшувати. Також слід контролювати надходження новачків у групу, воно має бути поступовим (не більше 1–2 осіб на тиждень), адже дітям притаманне «емоційне зараження» (хтось починає плакати, інші підхоплюють (Все про адаптацію, 2004, с. 7).

Для зняття психоемоційного напруження Є. Жердєва рекомендує використовувати певні методи та прийоми, які наведені нижче.

Ігри з водою і піском. Ці ігри добре розвивають моторику рук дітей, але в період адаптації в основному використовують їх для заспокійливих і розслаблюючих дій, оскільки створюється необхідне середовище, в якому дитина відчує себе комфортно й захищено. У літню пору такі ігри легко можна організувати на вулиці. Восени та взимку бажано мати куточок піску й води в приміщенні. Для ігор використовуються форми різної конфігурації та об'єму, які не б'ються: воронки, ложки, сита, а також гігієнічно безпечні барвники й пінисті речовини. Діти можуть набирати в гумові іграшки воду й виштовхувати

її струменем, купати у воді гумових ляльок, пускати по воді кораблики тощо. У цей період можна застосувати метод «пісочної терапії». Пісок стабілізує емоційний стан і має чудову властивість «заземлити» негативну психічну енергію. Всі ігри з піском можна розділити за трьома напрямками використання: пізнавальні (пізнаються фізичні властивості об'єктів природи); навчальні (вони полегшують процес засвоєння знань дитиною); проєктні (через них здійснюється психологічна діагностика, корекція й розвиток дитини).

Монотонні рухи руками (нанизування кілець пірамідки або кульок з отворами на шнур).

Стискання кистей рук (дитина стискає й розтискає руки з іграшкою та слухає, як вона пищить).

Малювання фломастерами, маркерами, фарбами, олівцями.

Слухання неголосної спокійної музики («Ранок» Е. Грига, «Король гномів» Ф. Шуберта, «Мелодія» К. Глюка).

Заняття зі сміхотерапії (Жердева, 2007, с. 21-22).

Якщо дитина не йде на контакт, то можна її певний час не чіпати, але потім поступово підбирати засоби, які допоможуть вихователю знайти підхід до неї. Також налагодженню довірливих стосунків сприяють індивідуалізовані звертання, адже помітна особливість дітей раннього віку полягає в тому, що вони не розуміють узагальненого звертання «діти», оскільки в сім'ї дитину кличуть по імені, навіть якщо звертаються до кількох братів і сестер. Для формування розуміння належності до певної соціальної групи (наприклад, до вікової групи закладу дошкільної освіти) потрібен час і активна робота дорослих із соціалізації.

Також додатковими умовами, які допоможуть вихователю в роботі з маленькими вихованцями, можемо назвати:

1) збір даних про дитину шляхом анкетування чи бесіди з батьками; ця інформація є необхідною, адже таким чином педагог може дізнатися про особливості поведінки, стан здоров'я, традиції та методи виховання в сім'ї;

2) ознайомлення дітей із груповим осередком: дитина має знати, де ігровий куточок, де її місце за столом, де її ліжко, де туалетна кімната;

3) допомога дитині у встановленні контакту з однолітками, сприяння зниженню конфліктів і розвитку гри поруч, також доречним буде використання тих видів і форм роботи, які спрямовані на взаємозв'язок між дітьми (театралізація, співання пісень тощо).

Щоб адаптаційний період дитини раннього віку пройшов успішно, Н. Захарова пропонує: збагачення кола знайомих; взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти в дотриманні однакового режиму дня; забезпечення

єдності родинного та суспільного виховання й вимог, які висувуються перед дитиною; застосування різних форм і видів діяльності, що відповідатимуть потребам та інтересам дітей; створення позитивної атмосфери; професійна обізнаність педагога з даної проблематики (Захарова, 2006).

У той самий час, на думку О. Нурєєвої, сприяє легкій адаптації новачків упровадження таких умов: дотримання гнучкого режиму дня в закладі дошкільної освіти та чіткого – вдома; формування або вдосконалення навичок самообслуговування; сприяння розвитку навичок виконання ігрових дій; забезпечення відповідним предметно-розвивальним середовищем; здійснення змістовної діяльності дітей раннього віку; консультування батьків із даної проблематики; поступове збільшення тривалості перебування дитини в закладі дошкільної освіти (спочатку – тільки прогулянка, гра; потім – з ранку до обіду; а вже через кілька днів додаємо обід, сон та інше); можливість розширення кола близьких людей, які приводять дитину до закладу дошкільної освіти (не тільки мама, але й тато, сестра, дідусь – це полегшує прощання); проведення спеціальних ігрових комплексів, спрямованих на розширення кола спілкування, вироблення впевненості, зняття тривожності, страхів (Нурєєва, 2008, с. 17–18).

С. Теплюк зробила акцент на тому, що треба по-новому будувати систему життєдіяльності дітей в умовах адаптації. Вона виділила чотири ступені такої системи. Перший ступінь: дитина та мама – непотрібно відокремлювати дитину від матері. Другий ступінь – розширення кола знайомих дитини. Після цього за допомогою мами й педагога дитина сама переходить на третій ступінь: її починає цікавити навколишнє середовище, але не приваблює спілкування з ровесниками. На четвертому ступені треба звернути увагу на систему відносин «дитина та інші діти» й формувати правильні стосунки між ними (Теплюк, 2006, с. 34).

Згладити адаптаційний період допоможуть ігри, спрямовані на емоційну взаємодію дитини з дорослим. Емоційне спілкування виникає на основі спільних дій, які супроводжуються посмішкою, лагідною інтонацією, проявом турботи до кожної дитини. Основне завдання ігор із дітьми в адаптаційний період – налагодити довірливі стосунки між вихователем і кожною дитиною, подарувати хвилини радості, викликати позитивне ставлення до дитячого садка. Вимоги до таких ігор: вони мають бути фронтальними, короткотривалими, не використовувати замітники, керівником гри виступає вихователь.

Щоб підтримати емоційний тонус дітей, Л. Пижьянова пропонує використовувати ігри-розваги. Необхідно прагнути до того, щоб діти вміли

грати й діяти самостійно, а дорослий, як помічник і порадник, підказуючи і показуючи, збагачував гру (Пижьянова, 2003).

Робота щодо забезпечення легкого перебігу адаптаційного періоду в ході формувального експерименту здійснювалася в три етапи. Перший етап – до надходження дітей у групи (з моменту запису дитини батьками до перших відвідин закладу дошкільної освіти). Другий етап – період тривалістю 10 тижнів із моменту надходження дітей у групу. Третій етап – підведення підсумків адаптаційного періоду.

Робота з батьками, яка здійснювалася протягом підготовки дітей до відвідування дитсадку й усього часу їх адаптації, забезпечувала виконання таких завдань: надати детальну інформацію про роботу закладу дошкільної освіти; виявити інтереси й потреби сімей, індивідуальні особливості та звички дітей; ознайомити батьків з особливостями проходження дітьми адаптаційного періоду; вчити батьків способам підготовки дитини до закладу дошкільної освіти; формувати в батьків уміння вибудовувати позитивні взаємини з дитиною в адаптаційний період; формувати довірливі відносини між батьками та співробітниками закладу дошкільної освіти. Така співпраця включала проведення Днів відкритих дверей, анкетування, забезпечення літературою з психології дітей раннього віку та їх адаптації в різних закладах, виконання спільних проєктів (на зразок «Дружня родина», «Мої перші дні в дитячому садку» тощо), індивідуальне або групове консультування батьків вихователями, психологом, медичним працівником, батьківські збори, спільні сімейні свята, обговорення досвіду батьків.

Завданнями роботи з дітьми були: створити емоційно-сприятливу атмосферу у групі; сформувати в дітей позитивну установку на заклад дошкільної освіти; познайомити вихованців один з одним і допомогти їм зблизитися; сформувати в них почуття впевненості; знизити рівень тривожності; познайомити дітей із деякими фахівцями закладу дошкільної освіти. Емоційний контакт із дітьми найлегше здійснювати за допомогою ігрових ситуацій. Орієнтування в середовищі групового приміщення, зокрема, ігровій його частині, також надає впевненості та зацікавлює, цьому ж сприяє засвоєння назв предметів і приміщень, їхнього призначення. Адже саме в ранньому віці людина вивчає особливості предметного світу з найбільшим інтересом, і спрямований педагогічний вплив зробить цей процес ефективним. Тут завдання адаптації дитини та її освіти (ознайомлення з предметним довкіллям) поєднуються. У ході цього вихователь формує навички дітей діяти найбільш раціональним способом – тобто, виконувати дії з найменшими фізичними й нервовими зусиллями, але з найкращим

результатом. Спільна діяльність дитини й дорослого повинна ставати все більш різноманітною та цікавою, щоб надати знання про все можливе багатство способів взаємодії з предметами.

У період формувального експерименту в освітню роботу групи впроваджувалися: заняття (розроблений комплекс занять на 7 тижнів, на яких дітей систематично ознайомлювали з іграшками, іграми, групою, прийомами взаємодії один з одним); пальчикові ігри (сприяють адаптації дітей, адже вони супроводжуються веселими віршиками й потішками, які можуть хоч на певний час замінити пригнічений емоційний стан на позитивний); ігри (основне завдання ігор з дітьми в адаптаційний період – налаштувати довірливі стосунки з кожною дитиною, подарувати емоції радості, викликати позитивне ставлення до дитячого садка); психогімнастика (є одним із засобів, що спрямований на вирішення завдань групової психокорекції, встановлення контакту, зняття напруги, відпрацювання зворотнього зв'язку та налаштування емоційного стану дитини); художнє слово (забезпечує емоційний комфорт, дарує позитивні емоції).

Не менш важливим є створення позитивної атмосфери в дитячому колективі. Для цього було проведене Свято знайомства з екскурсією по групі, інтерактивними іграми, символічними подарунками. Також оформлено стенд «Моя сім'я» з використанням сімейних фотографій, які допомагають дітям почуватися спокійніше, роздивляючись обличчя близьких. Протягом дня організовувались ігри, що стимулювали знайомство вихованців один з одним, персоналом дитячого закладу або розвивали трудові навички, необхідні для самообслуговування.

Друга перевірка з використанням названої вище методики визначення рівня адаптованості Н. Ватутіної проводилась у листопаді, через два місяці перебування новачків у закладі дошкільної освіти. Обстеження здійснювалося за тими самими показниками, що й на констатувальному етапі.

Результати повторного дослідження рівня адаптованості дітей показали, що за два місяці показники значно змінилися в кращий бік. Усі діти, які брали участь у дослідженні – адаптовані до закладу дошкільної освіти, у них переважають позитивні емоції, гарне самопочуття, діти йдуть на контакт, у них гарний сон і апетит, спостерігається безболісне прощання з близькими.

Таким чином, дітей із високим рівнем адаптованості до закладу дошкільної освіти – 73 % від загальної кількості обстежених дітей. Для них характерний переважно радісний або стійко-спокійний емоційний стан. Вони активно контактують із дорослими, іншими дітьми, діють із навколишніми предметами, швидко адаптуються до нових умов (незнайомих дорослих,

нового приміщення, спілкування з групою однолітків). Дітей із середнім рівнем – 27 % від загальної кількості обстежених дітей. Дітей із низьким рівнем – не виявлено. Усі вихованці спокійно заходять до групової кімнати, дивляться в очі дорослим людям, коли ті до них звертаються. Діти вступають у контакт зі своєю ініціативи, можуть звернутися з питанням до іншого, попросити про допомогу. Їхній емоційний фон бадьорий або спокійний, емоції легко розпізнаються. Діти дотримуються встановлених правил поведінки, адекватно реагують на зауваження та схвалення, корегуючи відповідно свою поведінку. Вміють грати поруч з іншими дітьми, доброзичливі до них.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, ми бачимо: для того, щоб адаптація дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти проходила легше для дитини, необхідно проводити спеціально організовану роботу із застосуванням методів, прийомів, засобів, які дозволять створити позитивну атмосферу у групі. Однак, наразі спостерігається різноманітність поглядів педагогів на обов'язкові умови цього процесу, що свідчить про широке поле для досліджень: перевірка впливу інноваційних освітніх методів на дітей раннього віку, підбір нових форм і змісту діяльності закладів дошкільної освіти, активніша взаємодія педагогів із батьками, включення дітей у суспільне життя громади тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Басанець, Л. М., Іванова, О. І., Кулагіна, Т. В., Токаренко, О. М. (2014). Психофункціональні показники першокласників у динаміці навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (40), 97–105. (Basanets, L. M., Ivanova, O. I., Kulagina, T. V., Tokarenko, O. M. (2014). First graders' psychofunctional indicators in the dynamics of learning. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (40), 97–105).
- Бурсова, С. С. (2015). Діагностика рівнів адаптації дітей до дошкільного навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 263–270. (Bursova, S. S. (2015). Diagnosis of levels of adaptation of children to preschool educational institution. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (54), 263–270).
- Ватутина, Н. Д. (2003). *Ребенок поступает в детский сад*. М.: Просвещение. (Vatutina, N. D. (2003). *The child enters kindergarten*. Moscow: Prosveshcheniye).
- Все про адаптацію* (2004). Київ: Благод. фонд «Перше вересня» (*All about adaptation* (2004). Kyiv: Charity Fund "Pershe veresnia").
- Выготский, Л. С. (2012). *Вопросы детской психологии*. М.: СОЮЗ. (Vygotkiy, L. S. (2012). *Issues of child psychology*. Moscow: SOYUZ).
- Жердева, Е. В. (2007). *Дети раннего возраста в детском саду (возрастные особенности, адаптация, сценарии дня)*. Ростов-на-Дону: Феникс. (Zherdeva, Y. V. (2007). *Early age children in kindergarten (age characteristics, adaptation, day scenarios)*. Rostov-na-Donu: Phoenix).
- Захарова, Н. (2006). Адаптація дітей до дитсадка. *Дошкільне виховання*, 4, 8–10. (Zakharova, N. (2006). Adaptation of children to kindergarten. *Preschool education*, 4, 8–10).

- Маковецька, Н. В. (2001). Увага, адаптація. *Дошкільне виховання*, 12, 13–14. (Makovetzka, N. V. (2001). Attention, adaptation. *Preschool education*, 12, 13–14).
- Нуреева, О. С. (2008). *Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя*. Харків: Вид. група «Основа»: «Триада» (Nureyeva, O. S. (2008). *Secrets of adaptation. Psychological features of preschool children. The third year of the life*. Kharkiv: Publishing group "Osnova": "Triada").
- Пижьянова, Л. (2003). Як допомогти дитині в період адаптації. *Дошкільне виховання*, 2, 12–18. (Pyzhianova, L. (2003). How to help a child during the period of adaptation. *Preschool education*, 2, 12–18).
- Теплюк, С. Н. (2006). Посмішка малюка в період адаптації. *Дошкільне виховання*, 3, 29–35. (Tepliuk, S. N. (2006). The kid's smile during the period of adaptation. *Preschool education*, 3, 29–35).
- Ткачук, О., Павлушенко, Н. (2018). Психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей старшого дошкільного віку до умов школи. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи* (сс. 127–130). Суми: ФОП Цьома С. П. (Tkachuk, O., Pavlushchenko, N. (2018). Psychological and pedagogical aspects of adaptation of older preschool children to school conditions. *Preschool and primary education: realities and prospects* (pp. 127–130). Sumy: FOP Tsioma S. P.).

РЕЗЮМЕ

Гаврило Елена. Условия адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования.

Актуальность темы статьи определена проблемами, которые встают перед родителями и педагогами при поступлении ребёнка в учреждение дошкольного образования. Исходя из этого, целью данного исследования является выявление и проверка эффективности ряда условий успешной адаптации детей раннего возраста к новому социальному окружению. Анализ педагогических и психологических источников позволил выделить такие условия и доказать их эффективность. Уровни адаптированности детей проверялись по методике Н. Ватутиной. В ходе эксперимента использовались формы сотрудничества с семьями воспитанников, методы и средства создания эмоционально-позитивной атмосферы в детском коллективе и снятия напряжённости у детей.

Ключевые слова: дети раннего возраста, адаптация, учреждение дошкольного образования, сотрудничество с семьёй.

SUMMARY

Havrylo Olena. Conditions for the adaptation of young children to a preschool education institution.

The relevance of the topic of the article is determined by the problems that parents and teachers face when a child enters a preschool education institution. Due to the lack of close people, changes in the environment, habitual conditions and rhythm of life, the child is in a state of anxiety, which determines his emotional tension. Based on this, the purpose of the study is to identify and test the effectiveness of a number of conditions for the successful adaptation of young children to a new social environment. Analysis of pedagogical and psychological sources made it possible to determine such conditions and prove their effectiveness. The levels of adaptation of children were checked according to the N. Vatutina's method. The survey was conducted on the following indicators: sleep (falling asleep, the nature of sleep, sleep duration); the child's appetite; emotional condition; activity; relationship skills (with adults, with peers); speech. At the ascertaining stage of the experiment were 33 % of children with a medium level of adaptability and 67 % with a low level of adaptability. The main conditions for helping children to adapt are: interaction with

parents; elimination of psycho-emotional stress; creating an emotionally positive atmosphere in the group of children. During the experiment, forms of cooperation with the children's families were used: providing advice about preparation of the child for kindergarten, approximation of kindergarten conditions to home, to form positive attitudes. The methods and means of creating an emotionally positive atmosphere in the children's team were introduced in the classes and games. And for relieving children's tension were offered different exercises, music, games, drawing. The pupils were most interested in joint activities with adults. It is important to acquaint the child with the subject environment of the group room. Young children learn techniques with objects, therefore it is necessary to teach them to perform actions with the least effort, but with the best result. After two months as a result of the molding stage of the experiment there were 73 % of children with a high level and 27 % with a medium level of adaptability. There were no children with a low level of adaptability.

Key words: *young children, adaptation, preschool education institution, cooperation with the family.*

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/067-078

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

Статтю присвячено проблемі організації продуктивного навчання учнів профільних класів згідно із сучасними вимогами до освітнього процесу. Відзначається, що впровадження продуктивного навчання відбувається не системно, шкільна практика досі дотримується репродуктивних традицій, проте на профільне навчання біології покладено завдання розвитку інтелектуального потенціалу, креативності, самостійності учнів. У статті обґрунтовано дидактичні можливості продуктивного навчання в контексті формування біологічної компетентності учнів профільних класів. Проаналізовано технології, форми, методи, прийоми продуктивної діяльності учнів. Обґрунтовано етапи організації продуктивного навчання, особливості формування біологічної компетентності, критерії її сформованості, функції вчителя, результати освітньої діяльності учнів.

Ключові слова: *продуктивне навчання, репродуктивне навчання, профільне навчання, предметна компетентність, біологічна компетентність, профільні класи, самостійна пізнавальна діяльність, самовизначення.*

Постановка проблеми. Згідно з новими вимогами до підготовки випускників закладів загальної середньої освіти, що відображені в державних документах: Державному стандарті базової середньої освіти (2019), державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Концепції Нової української школи, Концепції профільного навчання в старшій школі (2013), сучасне суспільство потребує висококваліфікованих, компетентних фахівців, які мають ґрунтовні знання й уміння, здатних орієнтуватись у світовому інформаційному просторі, адаптуватись до

діяльності в динамічному професійному світі науки, техніки, суспільних відносин, технологій, продуктивно та творчо мислити.

Необхідність подальшого реформування системи шкільної освіти, модернізації освітнього процесу, зумовлена соціальним запитом на формування самостійної, відповідальної, компетентної особистості, здатної до творчого осмислення проблем, пошуку нестандартних рішень, інтеграції знань, генерації та втілення нових ідей.

У контексті мети й завдань профільного навчання сучасні заклади загальної середньої освіти повинні забезпечити рівний доступ учнівської молоді до здобуття якісної профільної освіти; надавати можливість учням реалізувати пізнавальні інтереси, потреби; враховувати пізнавальний досвід школярів; сприяти розвитку творчої самостійності, постійної самоосвіти й саморозвитку, формуванню системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок, що забезпечать випускнику перспективу успішної самореалізації та самовизначення в освітній діяльності та професійному світі (Концепція профільного навчання в старшій школі, 2013).

Про суспільну потребу у формуванні всебічно розвиненої особистості, яка на основі фундаментальних біологічних знань розуміє цінність і важливість збереження живої природи, володіє компетентностями й методологією пізнання в галузі природничих наук, виявляє готовність використовувати комплекс знань, умінь для пояснення процесів і явищ природи, зазначається у проєкті Державного стандарту базової середньої освіти (Проєкт Державного стандарту базової середньої освіти, 2020).

Утілення завдань біологічної профільної освіти передбачає формування природничо-наукової компетентності учнів, що включає ціннісне ставлення до знань, життя, природи, здоров'я, застосування знань із біології та екології в повсякденному житті й майбутній професійній діяльності, опанування методології пізнання органічного світу; усвідомлення законів, правил, закономірностей еволюції, будови й функціонування всіх категорій біологічних систем (біонтологічних, синекологічних, таксономічних), що забезпечить високий рівень інтеграції знань, а саме, розуміння учнями біологічної картини світу.

Сучасний випускник має не тільки володіти компетентностями, але й виявляти готовність до творчого застосування пізнавального досвіду в освітній діяльності в умовах постійної трансформації змісту освіти у зв'язку зі швидким розвитком біологічної науки. Профільне навчання відіграє важливу роль у процесі життєвого та професійного самовизначення учнів, є основою майбутньої освітньої та фахової траєкторії.

Підсумовуючи все вище сказане, відзначимо, що профільна освіта потребує умов, що забезпечили б реалізацію мети й завдань навчання біології, остаточне самовизначення учнів, розвиток їх творчого потенціалу, креативності, системності, логічності мислення, умінь застосовувати знання та здійснювати навчально-пізнавальну діяльність у змінених умовах. Одним із засобів підвищення якості профільного навчання в закладах загальної середньої освіти є організація освітнього процесу на засадах продуктивного навчання біології, що потребує педагогічних розвідок у напрямі вдосконалення форм, методів навчання, технологій, які б стимулювали розвиток критичного мислення, ініціативності, самостійності, креативності особистості, яка здатна до самоактуалізації пізнавального досвіду у процесі учіння.

Незважаючи на виклики, що стоять перед сучасною освітою та пошуками педагогічної науки дидактично обґрунтованих засобів, форм, методів, які підвищують ефективність навчання, шкільна практика досі ґрунтується на знаннєвій парадигмі та репродуктивних тенденціях у профільній освіті, що створює протиріччя із суспільними вимогами до випускника, який має бути здатним до нелінійного мислення та створення творчого продукту.

У зв'язку з викладеним вище особливої актуальності набуває проблема організації профільного навчання на продуктивному рівні, що забезпечить самореалізацію учнів і формування біологічної компетентності як засобу готовності до майбутнього професійного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням дидактичних проблем удосконалення освітнього процесу займалися вчені Н. Бібік, М. Бурда, В. Бондар, С. Бондар, С. Гончаренко, В. Кизенко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін. Методологічні та дидактичні аспекти організації профільного навчання у школі, його сутність і структура обґрунтовано науковцями Л. Березівською, Н. Бібік, В. Бондар, С. Бондар, О. Бугайовим, М. Бурдою, С. Гончаренком, В. Кизенком, О. Корсаковою, Т. Коршевніюк, Л. Липовою, Ю. Мальованим, Н. Ничкало, Л. Пироженом, О. Савченко, С. Трубачевою, Н. Шиян та ін.

Загальними проблемами змісту освіти займалися науковці П. Балан, С. Бондар, Г. Васьківська, О. Данилов, О. Єресько, В. Кизенко, О. Корсакова, І. Костікова, В. Курсон та ін., зміст біологічної освіти досліджували Т. Коршевніюк, Н. Матяш, Т. Попова, Л. Рибалко, А. Степанюк, Н. Шиян та ін., теоретичні основи та практичні аспекти варіативного компоненту змісту освіти розроблено О. Васько, К. Задорожним, Т. Коршевніюк, А. Кушнір, Н. Матяш, Д. Шабановим, Г. Ягенською, Є. Яковлевою та ін.

Компетентнісний підхід і змістовий аспект профільного навчання у старшій школі досліджено П. Бехом, Н. Бібік, С. Бондар, Н. Лакозою, І. Морозом,

О. Овчарук, О. Пометун, А. Степанюк, С. Трубачевою, О. Цуруль та ін. Наукові розвідки в контексті біологічної компетентності здійснено вітчизняними науковцями Л. Ващенко, О. Корсаковою, Т. Коршевніюк, Н. Матяш та ін.

Однак, незважаючи на важливі наукові результати, розроблені теоретичні та організаційні засади профільного навчання, потребує вдосконалення зміст біологічної профільної освіти, форми й методи навчання учнів, заходи педагогічного супроводу самовизначення та освітніх траєкторій учнів, що забезпечить урахування пізнавальних потреб та інтересів, здібностей і усвідомлення можливих шляхів професійної самореалізації.

Проблема підвищення ефективності навчання висвітлена в роботах багатьох науковців. Продуктивне навчання як засіб розв'язання інтелектуальних проблем стало предметом дослідження вчених (М. Башмаков, А. Брушлинський, І. Бем, В. Відякіна, К. Дункер, С. Ентін, Е. Зондайк, С. Іванов, Н. Крилова, С. Позняков, А. Хуторський, Й. Шнайдер, М. Ярошевський). Технології продуктивного проєктного навчання розроблено А. Михайловим, Н. Васюковою та ін. Дослідники І. Бем, В. Беспалько, Н. Васюкова, В. Відякіна, Н. Крилова, О. Михайлов, В. Шадріков зазначають, що продуктивне навчання сприяє розвитку особистості, забезпечує самовизначення учнів, спрямовує навчальний процес на творче опанування змісту та практичну реалізацію знань.

Аналіз наукових досліджень довів, що науковцями здійснено вагомий внесок у дослідження проблем профільного та продуктивного навчання. Однак, питання продуктивного навчання розв'язано переважно на теоретичному рівні, впровадження технологій і методів продуктивного навчання у шкільну практику відбувається не системно та має епізодичний, фрагментарний характер, методика організації продуктивного навчання на уроках біології у профільних класах не є цілісною. Проблема формування біологічної компетентності засобами продуктивного навчання не була предметом спеціального дослідження.

У зв'язку з цим існує потреба в ґрунтовному теоретичному аналізі дидактичних можливостей продуктивного навчання в контексті формування біологічної компетентності, визначенні його мети, завдань, структури, методичного інструментарію, що забезпечить удосконалення процесуального компоненту профільного навчання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методів і форм організації продуктивного навчання як засобу формування біологічної компетентності учнів профільних класів.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю учнів профільних класів.

Виклад основного матеріалу. Упровадження профільного навчання в закладах загальної середньої освіти набуло особливої актуальності. У зв'язку з тим, що профільне навчання спрямоване на задоволення освітніх потреб, інтересів учнів та має забезпечити формування дієвих знань, ключових, соціальних і предметних компетентностей, першочерговою є проблема забезпечення якості й ефективності навчання учнів. На профільне навчання біології покладене завдання розвитку інтелектуального потенціалу особистості, здатної самостійно аналізувати інформацію, застосовувати здобуті знання в нових умовах, критично та творчо мислити, розв'язувати проблеми.

Змістовий компонент біологічної профільної освіти передбачає оволодіння учнями основних теорій, законів, закономірностей, правил, ідей, принципів, усвідомлення цілісності й еволюційності органічного світу, системності, структурно-рівневої організації біологічних систем, що є основою формування природничо-наукової картини світу. Праксеологічний аспект навчання учнів біології на профільному рівні спрямований на набуття навичок практичної, пізнавально-пошукової, дослідницької, проєктної діяльності, а також утілення набутих умінь, навичок у повсякденному житті та під час здобуття професійної освіти.

Серед ефективних напрямів розвитку біологічної профільної освіти, меті профільного навчання більшою мірою відповідає продуктивне навчання, що забезпечує самореалізацію та самовизначення учнів, розвиток ціннісних орієнтацій, особистісно значущих знань і творчого досвіду учнів.

У зв'язку з викладеним вище, великої значущості набуває проблема організації продуктивного навчання як особлива організація навчального процесу, що спрямована на самовизначення учнів профільних класів, забезпечення активного ставлення до оволодіння знаннями, розвиток самостійної пізнавальної діяльності та творчого мислення (Генкал, 2013, с. 142).

Продуктивне навчання активізує пізнавальну діяльність учнів, а саме, уміння аналізувати інформацію, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові, внутрішньопредметні, міжпредметні зв'язки, опановувати методологію пізнання живої природи, застосовувати набуті знання на практиці.

Проблеми організації ефективного освітнього процесу, формування продуктивного мислення висвітлено у працях науковців-педагогів –

В. Андрєєва, І. Буцик, С. Гончаренко, О. Губенко, Б. Коротяєва, В. Роменець, С. Сисоєвої та ін., а психологічним аспектам продуктивного навчання присвячені роботи Б. Богоявленської, В. Моляко, Я. Пономарьова та ін. Категорія «продуктивність» розглядається в контексті понять «продуктивність мислення», «продуктивність інтелекту» в роботах Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтєєва, М. Холодної.

Уперше поняття «репродуктивне» та «продуктивне» були застосовані під час аналізу структури процесу пізнання Е. Кантом, пізніше розвинені В. Гегелем. У науковий обіг термін «продуктивне навчання» (productive learning) ввели німецькі вчені й педагоги Інgrid Бем та Йенсен Шнайдер.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що відсутня термінологічна єдність щодо сутності поняття «продуктивне навчання».

М. Гадецький зазначає, що «продуктивність – це показник якості самовизначення й самореалізації компетентності учня, вона залежить від творчого вибору учнем напряму та змісту освітнього процесу й доведення його до заключної стадії – створення оригінального індивідуального освітнього продукту (з двома складовими – навчальної та творчої) (Гадецький, 2004, с. 123).

К. Яресько визначає репродуктивну діяльність як таку, що виконується за правилами, що пропонуються учневі у вигляді плану. Однак, продуктивна діяльність розглядається як евристична та творча. Під час евристичної діяльності учні самостійно створюють алгоритм, знаходять методи та прийоми, визначають план дій. Творча діяльність передбачає створення освітнього продукту – висновки, гіпотези, моделі, проекти за незнайомими для учнів алгоритмами (Яресько, 1999, с. 92).

І. Підласий зазначає, що «формула продуктивності дуже проста, продуктивний урок – це урок добре підготовлений і майстерно проведений. Високий результат – наслідок сполучення цих двох вагомих умов» (Підласий, 2010).

На думку А. Брушлинського, продуктивне навчання передбачає нестандартний підхід до організації освітнього процесу, що спрямований на підтримку професійного самовизначення учнів під час самостійного здобуття знань; набуття вмінь і творчого досвіду (Брушлинський, 1983). Згідно з поглядами В. Беспалько, під час продуктивного навчання відбувається самостійна діяльність пошукового, дослідницького, творчого характеру.

Вітчизняні науковці І. Буцик, М. Декарчук, М. Захарчук, І. Підласий, Ю. Романенко, А. Шкодин вважають продуктивне навчання педагогічною технологією, що сприяє підвищенню рівня навчально-пізнавальної діяльності й забезпечує розвиток творчого досвіду учнів. І. Буцик зазначає,

що продуктивне навчання це – «спеціально організована, доцільна й керована педагогічна взаємодія, спрямована на поетапне формування знань, умінь і навичок та орієнтована на досягнення продуктивних, творчих рівнів діяльності» (Буцик, 2000, с. 98–100).

У зв'язку з викладеним вище, зазначимо, що продуктивне навчання спирається на розвиток логічного та критичного мислення, включає аналітичну, дослідницьку, пошукову, проблемну діяльність, під час якої учні висувають та обґрунтовують гіпотези, пропонують різні варіанти рішень. Засвоєння знань на продуктивному рівні забезпечує формування біологічної компетентності учнів.

Предметна (біологічна) компетентність – це особистісна інтегративна характеристика суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок продуктивної навчальної діяльності, має певний досвід її організації, здійснення, рефлексії та аналізу результатів із визначенням подальшого пізнавального шляху (Генкал, 2013, с. 131). Зважаючи на те, що біологічна компетентність як багатоаспектна категорія включає складові (логіко-змістову, операційну, дослідницьку й пізнавальну компетентність), її формування забезпечується комплексом пізнавальних дій учнів, що мають ознаки продуктивної діяльності.

Продуктивність у контексті профільного навчання означає активне ставлення учнів, їх самостійність пошукової діяльності, спрямованої на створення власного освітнього продукту, що забезпечує майбутню професійну спрямованість. Основними ознаками продуктивного навчання є: забезпечення реалізації предметних інтересів і пізнавальних потреб учнів, високий рівень мотивації учіння, міцність і дієвість знань, навички творчої та початкової професійної діяльності, можливість самореалізації, досягнень у навчанні й самоосвіті.

Метою шкільної профільної освіти є розвинена, творча особистість, тому продуктивне навчання спрямоване на: розвиток біологічної компетентності, задоволення освітніх інтересів і потреб учнів, формування продуктивних форм мислення, знань, умінь, розвиток ідеї неперервної освіти, створення умов для самоактуалізації та самореалізації учнів у професійному світі.

Організація продуктивного навчання включає такі етапи:

1. Діагностика освітнього процесу – визначення вихідних умов, а саме, рівня підготовки учнів та ефективності освітнього середовища.

2. Проєктування пізнавальної діяльності учнів: цілепокладання; розробка, коректування навчальних завдань; вибір методів, прийомів, форм навчання й корекції освітніх результатів учнів; прогнозування ефективності уроку та навчальної діяльності учнів.

3. Упровадження продуктивного навчання: актуалізація знань і пізнавального досвіду учнів, проблематизація змісту як засіб активізації пізнавальної діяльності; створення оригінальних творчих продуктів під час виконання учнями евристичних, проблемних, творчих завдань; оцінювання навчальних досягнень.

4. Рефлексія учнів із метою глибокого розуміння ступеня засвоєння навчального матеріалу й уміння ефективно вирішувати пізнавальні завдання, а також аналіз учителем ефективності методичного інструментарію та навчальних результатів учнів.

Формування біологічної компетентності учнів профільних класів у системі продуктивного навчання має такі особливості: хід навчального процесу більш важливий, ніж результат, це означає, що більшу цінність має розвиток пізнавального досвіду учнів, творчої діяльності, які формуються під час самостійної пізнавальної діяльності, а не обсяг знань, умінь і навичок; орієнтація на професійне та соціальне самовизначення учнів; зростання відповідальності учня за результати навчання; збагачення освітнього простору й інформаційного середовища навчання; цілісність системи навчання біології; орієнтація навчання на завершений, особистісно й соціально значущий освітній продукт; тісний зв'язок між навчальною діяльністю на уроці та самостійним навчанням.

Реалізація продуктивного навчання як засобу формування біологічної компетентності потребує ефективних форм, методів, прийомів і засобів: використання елементів розвивального, проблемного, проєктного, модульного, інтерактивного, особистісно орієнтованого, програмованого навчання.

Як свідчить проведене дослідження, продуктивність навчання значно зростає, якщо зміст представлено у вигляді послідовності невеликих за розміром та тривалістю навчальних модулів, що надає можливість учням ретельно опрацьовувати навчальну інформацію та встановлювати внутрішньопредметні зв'язки. У технологіях навчально-дослідницької діяльності, проблемного та проєктного навчання вбачається дієвий інструмент для реалізації основних позицій продуктивного навчання, що дозволяє сформуванню біологічну компетентність учнів.

Формами організації продуктивної діяльності учнів є: індивідуальна, парна, групова, колективна, індивідуально-групова. Ураховуючи можливість застосування різних форм навчання, слід зазначити, що основою продуктивного навчання є самостійна пізнавальна діяльність учнів. Вибір методів і прийомів навчання залежить від рівня складності змісту, сформованості нелінійного мислення учнів та актуальних завдань уроку. Розвитку

продуктивного мислення сприяє застосування таких методів: евристичного, проблемного викладу, загальнологічних, інтерактивних, методу «мозкового штурму», «банк ідей», конкретних ситуацій, методу гіпотез, міжпредметних аналогій, методу пізнавальних ігор, навчальних дискусій тощо. Серед прийомів навчання найбільш ефективними є: прийом аналогій, варіювання, прийом новизни, семантизації, конкретизації, значущості досліджуваного матеріалу, систематизації, створення проблемної ситуації, прийом наукової суперечки, моделювання, узагальнення, використання натуральних об'єктів. Зазначені форми, методи, прийоми забезпечують формування логіко-змістової, операційної, дослідницької та пізнавальної компетентностей.

Упровадження продуктивного навчання потребує трансформації функцій учителя в напрямі виконання ролі наставника, консультанта, радника, керівника індивідуального освітнього проєкту, координатора учіння й побудови учнями індивідуальної освітньої траєкторії. У системі продуктивного навчання позиція учня також змінюється, він стає суб'єктом освітньої діяльності, дослідником, автором проєкту, рецензентом, організатором групової або колективної діяльності, проєктувальником свого саморозвитку. Продуктивне навчання забезпечує формування дієвих, міцних, особистісно значущих, актуальних знань, способів діяльності та вмінь, володіючи якими випускник школи має можливість власного подальшого професійного вибору на основі здобутої біологічної компетентності.

Розглянемо критерії сформованості біологічної компетентності. Результатами продуктивного навчання є: оригінальні освітні продукти учнів у вигляді ефективного опанування змісту, біологічних понять, міжпредметних, внутрішньопредметних, причинно-наслідкових зв'язків, встановлених у навчальному змісті, логічних розмірковувань, обґрунтованих висновків (логіко-змістова компетентність); досвід розв'язання пізнавальних завдань, опрацювання інформаційних джерел (операційна компетентність); уміння цілепокладання й визначення проблеми, здатності планувати, здійснювати досліді й експерименти, аналізувати їх результати, обґрунтовувати висновки (дослідницька компетентність); здатність усвідомлювати сутність явищ і процесів, висловлювати оцінні судження; уміння висувати, обґрунтовувати гіпотези, будувати власний алгоритм дій, удосконалювати знання, навички розв'язання практичних завдань (пізнавальна компетентність).

Висновки. Біологічна компетентність у системі продуктивного навчання виявляється у творчому здобутті й застосуванні знань, умінь і навичок; критичному осмисленні навчального матеріалу, генеруванні нових ідей, висуненні гіпотез; судженнях на основі аналізу навчальних

проблем, самостійному використанні знань у нових ситуаціях, опанування нових способів діяльності; визначенні структури, функцій, екології, еволюції біологічних систем; систематизації та узагальненні інформації, обґрунтуванні думок, доведенні їх правильності на основі глибоких знань.

Отже, формуванню біологічної компетентності сприяє розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі продуктивного навчання, в результаті чого відбувається створення учнями освітнього продукту, в якому втілений творчий досвід, знання, дослідницькі вміння.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці й теоретичному обґрунтуванні дидактичних можливостей продуктивного навчання в контексті самовизначення учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, С. П. (2012). Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 20, 10–23. (Bondar, S. P. (2012). Competence orientation of the content and structure of the subject in the conditions of fundamentalization of education. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov. Series 17. Theory and practice of teaching and education*, 20, 10–23).
- Брушлинський, А. Н. (1983). *Психологія мислення і проблемного навчання*. М. (Brushlinsky, A. N. (1983). *Psychology of thinking and problem learning*. Moscow).
- Буцик, І. М. (2000). Обґрунтування педагогічних засад застосування методів продуктивного навчання в професійній підготовці інженерів-механіків сільського господарства. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 9, 98–100. (Butsyk, I. M. (2000). Substantiation of pedagogical bases of application of methods of productive training in professional training of engineers-mechanics of agriculture. *Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 9, 98–100).
- Гадецький, М. В. (2004). *Організація навчального процесу в сучасній школі*. Харків: «Ранок». (Gadetsky, M.V. (2004). *Organization of the educational process in a modern school*. Kharkiv: «Ranok»).
- Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Genkal, S. E. (2013). *Methodical bases of productive training of biology of pupils of profile classes*. Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Генкал, С. Е. (2013). Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (30), 127–134 (Genkal, S. E. (2013) Formation of subject competence in students of profile classes at the lessons of biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (30), 127–134).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Декарчук, М. В. (2006). Формування продуктивного мислення засобами традиційних і новітніх технологій навчання. *Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини*, 54-59. (Dekarchuk, M. V. (2006). Formation of productive thinking by means of traditional and newest technologies of training. *Collection of scientific works of UDPU named after Pavel Tychna*, 54-59).

- Загвязинский, В. И. (1982). *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика. (Zagvyazinskuy, V. I. (1982). *Methodology and technique of didactic research*. Moscow: Pedagogy).
- Концепція профільного навчання у старшій школі. Режим доступу: www.mon.gov.ua/ (Concept of profile education in secondary school. Retrieved from: www.mon.gov.ua/).
- Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (2017). Біологія і екологія. 10-11 класи. Профільний рівень. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Curriculum for General Secondary Education Institutions (2017). Biology and ecology. Grades 10-11. Profile level. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).
- Підласий, І. П. (2010). *Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя*. Харків: Основа. (Podlasy, I. P. (2010). *Productive teacher. Teacher's desk book*. Kharkiv: Osnova.
- Проект Державного стандарту базової середньої освіти (2020). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti> (Draft State Standard of Basic Secondary Education Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>).
- Яресько, К. В. (1999). *Управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків. (Yaresko, K. V. (1999). *Management of educational and creative activity of schoolchildren in the conditions of informatization of education* (PhD thesis). Kharkiv).

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Организация продуктивного обучения как способа формирования биологической компетентности учащихся профильных классов.

Статья посвящена проблеме организации продуктивного обучения учащихся профильных классов согласно современным требованиям к образовательному процессу. Отмечается, что использование продуктивного обучения происходит не системно, школьная практика до сих пор придерживается репродуктивных традиций, хотя на профильное обучение возложено задание развития интеллектуального потенциала, креативности, самостоятельности учащихся. В статье обосновываны дидактические возможности продуктивного обучения в контексте формирования биологической компетентности учащихся профильных классов. Анализируются технологии, формы, методы, приёмы продуктивной деятельности учащихся. Обосновываны этапы организации продуктивного обучения, особенности формирования биологической компетентности, критерии её сформированности, функции учителя, результаты учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: продуктивное обучение, репродуктивное обучение, профильное обучение, предметная компетентность, биологическая компетентность, профильные классы, самостоятельная познавательная деятельность, самоопределение.

SUMMARY

Genkal Svitlana. Organization of productive learning as a means of forming students' biological competence in profile classes.

The article is devoted to the problem of organizing students' productive learning in profile classes in accordance with modern requirements for the educational process. The aim of the article is to substantiate the methods and forms of students' productive learning in profile classes. Research methods: theoretical – analysis of psychological and pedagogical, scientific and

methodological literature, generalization, systematization – to reveal the content of basic concepts, approaches, models of the studied phenomena; empirical – pedagogical observation of educational and cognitive activities of students of profile classes. It is noted that introduction of productive learning is not systematic, school practice still adheres to reproductive traditions, but the biology profile is tasked with developing students' intellectual potential, creativity, independence. The article substantiates the didactic possibilities of productive learning in the context of formation of students' biological competence in profile classes: realization of students' subject interests and cognitive needs, high level of learning motivation, strength and efficiency of knowledge, creative skills, possibility of self-realization, achievements in learning and self-education. Implementation of productive learning requires effective forms, methods, techniques and tools: the use of elements of developmental, problem-based, project-based, interactive, personality-centered, program-based, modular learning. The stages of productive learning organization, the features and criteria of biological competence formation, teachers' functions, results of students' educational activity are substantiated. The results of productive learning are: students' original educational products, namely: effective mastery of content, biological concepts, interdisciplinary and intradisciplinary, causal relationships, logical reasoning; algorithms for solving cognitive tasks; ability to set goals and identify problems, ability to plan and conduct experiments, as well as analyze their results; awareness of the essence of phenomena and processes, evaluative judgments; ability to substantiate hypotheses, experience in solving practical problems. Productive learning provides students with the opportunity for further professional choices based on acquired biological competence.

Key words: *productive learning, reproductive learning, profile education, subject competence, biological competence, profile classes, independent cognitive activity, self-determination.*

UDC 37.013.83

Maryna Grudok-Kostiushko

National University "Odessa Maritime Academy"

ORCID ID 0000-0001-8447-6003

Nataliia Ivanova

Odessa I.I. Mechnikov National University

ORCID ID 0000-0001-9614-9587

Iryna Marchuk

Odessa I.I. Mechnikov National University

ORCID ID 0000-0002-7278-8664

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/078-086

MULTIMODALITY AND BIMODALITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

This article deals with the concepts of "multimodality" and "bimodality", their functions in the process of creating a digital educational environment. The terms reflect the innovations taking place in the modern system of education. Multimodality will be considered by us as the mixed transmission of information in digital educational space, which is carried out sequentially in different ways from a "sender" to a "receiver" and is uniform in content.

Integration of digital technologies is achieved through the use of multimodal mobile messengers, which are used for the mixed transmission of information. Multimodal mobile messengers are now the regular medium of communication of the digital era and are

increasingly being used for the communication between the tutor and students: transmission of material in a form of monologue and/or interactive form, ensuring independence in its mastery; exchange of instant information, notification of the changes in the educational process, etc. The experience of using multimodal Internet tools is necessary in the organization of hybrid learning – a combination of distant and face-to-face learning, taking into account the advantages and disadvantages of both forms: online and offline. Some contact classes are replaced by those online, they may be synchronous or asynchronous.

The different regimes used during the training are complementary, and the tutor's strategy is designed to meet the needs of the students and ensure that the course objectives are met.

Key words: *modality, multimodality, bimodality, digital educational environment, media literacy, digital educational space, mobile messengers, hybrid learning.*

Introduction. At present the priority for modernization of the education system in Ukraine is its digital transformation, i.e. creation of a digital educational environment that changes not only the structure of education but also the way it is managed. IT-technologies are becoming the foundation of the new educational space that allow to create continuous education and increase its efficiency. The digital environment, designed to incorporate digital technologies into the teaching of foreign languages and to enable their effective use, is not only the set of educational resources that provide the learning process and educational management, but also the transition process to new compact learning formats, mobile, interactive and more efficient than traditional education. The digital environment must constantly evolve, provide time-appropriate advice for the creation of curricula, courses, disciplines, and investigate the opportunities to improve the performance and motivation of students.

Analysis of relevant research. The analysis of scientific researches shows that interest in concepts “multimodality” and “bimodality” is constantly growing in digital educational environment. The contribution to the theory and practice of media education has been made by O. Fedorov, V. Ivanov, O. Mokrohuz, O. Voloshenuk in their scientific researches. Implementation of media literacy, digital technologies and media devices in the process of teaching is highlighted by of K. Bahanov, O. Podobed, O. Burim. It is obligatory to mention that the current crisis in education caused by the pandemic requires an urgent change in the traditional education system. We need to adapt to the challenging living conditions, to the digital transformation of education.

Aim of the study. The purpose of this article is to investigate the necessary conditions for the formation of media literacy using multimodal mobile messengers in the context of modern educational digital environment that implies the fulfilment of the following tasks: to present and correlate the definitions of the modern concepts of “modality”, “bimodality” and “multimodality” in the process of teaching-learning; to define the options for

the media literacy formation through the use of the most relevant multimodal mobile messengers' functions by describing some transformational phenomena in modern digital education.

Research Methods. The research is carried out with the use of the following methods: analysis, synthesis, generalization, classification and content analysis of the available information.

The significant measures have been taken to create a digital educational environment in Ukraine. The newly created platform "Digital Education" (Osvita.diia, 2021) offers educational serials that promote formation of basic digital skills of medialiteracy, online services and online projects. In the development of the software, Edera Online Education Studio was involved with the support of Google Ukraine, Microsoft Ukraine, Academy DTEK, UNDP Ukraine/UNDP in Ukraine, Cisco, FC Consulting, "Osvitoria", Global Tutor Prize Ukraine.

The project "New Ukrainian School" (Mon.gov.ua, 2021) declares creation of the new educational environment, taking into account the changes in the content of education, in the methods of teaching and access to education.

The digital information competence of students is becoming a key skill that "includes the robust and critical use of information and communication technologies for the creation, search, processing, exchange of information at work, in public space and in private communication, providing media literacy, programming frameworks, algorithmic thinking, working with databases; forming skills of secure work in the global net, cybersecurity and understanding of the ethics of work with information (copyright, intellectual property, etc.)".

Due to the emergence of the new educational environment, the process of defining the terms reflecting innovations is of particular importance. The transmission of the terms from one sphere of knowledge to another is constant. For example, the term "multimodality was originally used in the description of transport processes and in the organization of international freight transport. "The carriage of goods in multimodal transport is defined as movements involving at least two modes of transport, with the single transport document as evidence of the conclusion of the contract of carriage and its content. Payment for transport is made according to a single through-tariff scale, and one person is more often responsible for the entire transport of the cargo to the cargo owner. Such a person is called a multimodal transport operator, as this type of transport is still referred to as multimodal" (Yeremeyeva, 2014). In the Short Psychological Dictionary "modality" is defined as one of the main properties of sensations, their qualitative characteristic: color – in sight, tone and timbre – in hearing, character of smell – in smell, etc.

The modal characteristics of sensations, unlike their other characteristics (spatial, temporal, intensive), reflect the properties of reality in a specifically coded form (the length of the light wave is reflected as a color, the frequency of sound waves as a tone, etc.). Modality refers not only to sensations, but also to many other mental processes, describing the qualitative characteristics of cognitive images of any level and complexity. Not only sensations but also perceptions and representations can be classified according to modalities.

In this article, multimodality will be referred to as a mixed transmission of information in the digital educational space, which is carried out in successive different ways from “sender” to “recipient” and is unified in content.

Multimodal mobile messengers, which are now the natural medium of communication of the digital generation, are increasingly being used for the communication between a tutor and students (broadcasting the educational material in a monologue and/or dialogue form, ensuring independence in its development; exchange of instant information, e.g., notifications of changes in the learning process, etc.). However, it should be remembered that digital technologies are not always suitable for all disciplines or all aspects of a particular discipline. Distant learning does not replace the interpersonal contact, which is not limited to the transmission of knowledge only.

Multimodal mobile messengers (Uni-muenster.de/Germanistik/Projekte/WhatsApp, 2021) that allow to create closed group chats include SMS, WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, Zoom, etc. All of them, being universally available, provide distant learning in both asynchronous and synchronous mode. In the first case, information is exchanged with students through the ways of communication that do not require simultaneous communication, through discussion forums or exchange of emails, messages, etc. In the second case, the exchange of educational information takes place in real time, “live”, through a chat or a virtual class initiated by the tutor. But in both cases, digital technology provides a reverse (including individual) communication with the tutor and is supposed to continue learning and cooperation apart of real studying-learning process.

In addition, in both asynchronous and synchronous training, rethinking of the structure of the classes should be considered. It is possible to divide them into shorter (15-20 minutes) modules with breaks and elements of individual work, etc.

WhatsApp is a popular free instant text messaging system for mobile and other platforms with voice and video support. It allows to send text messages, images, video, audio, electronic documents and even software installations via the Internet (WhatsApp, 2021).

Group communication in the given network chat creates some foreign language environment, which provides creation of the certain digital educational context with particular goals and methodological tasks. Chat, video chat, file sharing, presentations, work with electronic dictionaries and translators, use of screenshots, text and voice messages, possibility of working on-line are effective foreign language learning tools, that improve the students' performance.

The advantage of a multimodal messenger Viber is the ability to send and instantly receive not only a free text message accompanied by signal but also to exchange photos, videos, files of different types. In a convenient chat interface the tutor can create a group in which you can see the online status of each student. Viber's learning capabilities are constantly being enhanced.

It is mandatory to mention that Skype is a software that provides text, voice and video communication via Internet between computers. The advantage is the ability to make video recordings of examinations and keep them for a long time. A voice chat can be used to establish and conduct a conference call. Using the Skype Smiley Set, the tutor has the opportunity to assess the students' written work or oral answers instantly. Skype gives the opportunity to invite native speakers to on-line classes, to communicate with them, creating "immersio" in foreign language environment. Virtual excursions, work on the project, webinars, Skype lectures allow to solve didactic problems that a tutor faces.

A clear advantage of Skype is its interactive stability – the ability to keep a dialogue or conversation mode with students or a group of students for a long time. Group work with exercises in real time, visual perception of educational material, feedback and possibility of displaying a screen contribute to the formation and further development of foreign communication and information competence. Exchange of photo-files allows to control the quality of performed exercises and to correct them.

Cram (Cram, 2021) as an online tool may be used to organize autonomous learning for students. For example, the web design offered by this service makes it possible to create didactic flash cards for the foreign languages being studied, as well as to use already created ones. To enrich the vocabulary, a student needs to repeat the words placed on the cards multiple times. The words can be repeated in an alphabetical or free order, and on the back of the card there is a synonym for a new word. This online resource also offers the voice sound of the word, accompanied by an English translation.

During virtual (distant) training, it is effective to conduct classes using Zoom platform. It should be noted that for training purposes it is recommended to use up-to-date Zoom Meetings or Zoom Video Webinars. The both platforms, which

are the excellent way to connect, attract large audience, and even collect valuable information by requesting registration, have several major differences. The first platform is designed for active participation and allows participants to use audio and video, share their screens, and create comments and annotations in live interactive environment. When creating a virtual tutorial at Zoom Meetings, the tutor should ask for the access code (create it and share it with the students) and registration (with the possibility of the approval of each registered person by hand). It is possible to disable both the display of the screen, this prevents participants from sharing unwanted or distracted content, and the private chat when it is blocked (prohibiting participants to send personal messages to each other while preserving the possibility of communicating with the tutor). However, when members activate a feature on their device, they can ask questions by raising their hand physically or virtually. In addition, using security icon control, the tutor can restrict the ability of participants to share their screen, chat, comment, and completely exclude an undesirable participant, block or deactivate his/her sound, stop his video, etc. All of the above mentioned options add greatly to the time-management process of on-line teaching and learning.

The second platform allows the organizer to better manage the audience in the following way: instead of video/audio interaction, webinars' participants interact with an organizer and with each other through questions and answers and the chat panel. Thus, Zoom Meetings are useful for the creation of some particular collaborative learning environment in which students interact directly with each other and/or with some shared content. Zoom Video Webinars are well-suited for online lectures (online conferences), where students can listen, view content and ask questions using the question-and-answer function. Undoubtedly, in the teaching of foreign languages, in our opinion it is appropriate to use the first platform (Zoom Meetings).

Zoom can also be used by tutors to record lessons or video clips (fragments) for students (sharing PowerPoint, interactive whiteboard, local or cloud recording, etc.). The option "waiting room" allows to manage the participants by controlling their entrance to the conference. Zoom has the undeniable advantage of providing reliable access to mobile devices, but some functions (such as viewing the gallery) are unavailable or limited on smartphones and tablets. There is a possibility of occurrence of some specific technical problems with Zoom: unplanned disconnection of the microphone; "viral" visitors and errors in the work with complex interface, etc.

According to Andreas Kaplan, director of the Berlin campus ESCP Business School, working groups are to be organized at schools, colleges and universities in

anticipation of the protracted crisis to check the current online courses and review practice in terms of learning tools and, more broadly, the overall strategic positioning while preserving pedagogical continuity in education.

Results. Thus the experience of using multimodal Internet tools is necessary in the organization of hybrid learning – a combination of distance and face-to-face learning, taking into account the advantages and disadvantages of both forms: online and offline. Hybrid learning, optimizing the permanence, has to combine face-to-face and online learning. Some contact classes are to be replaced by online ones, which may be synchronous or asynchronous. The different regimes used during the training are complementary, and the tutor's strategy is designed to meet the needs of the trainees and ensure that the course objectives are met.

In some exceptional cases, hybrid learning can also be “bimodal”: the course is conducted simultaneously for a group of students present and for those remote listeners who have to use digital technologies. The tutor conducts the class face-to-face while others follow it on an online platform. In this case, some well-equipped space (interactive television, quality camera, sound recordings, etc.) is necessary. Thus, bimodal training courses synthesize the advantages and disadvantages of face-to-face and distant learning.

The quality of hybrid (including bimodal) education remains a current issue, as the transformation of the course into a hybrid mode requires serious efforts of a tutor (extra time to prepare, to ensure the complementarity of the online and offline classes, coherence and structure of the course, its pace), up to increasing the time frame of interaction with students.

Conclusions. Thus, the article describes multimodal mobile messengers used in remote and hybrid (including bimodal) training. It is pointed out that the list of the multimodal tools provided is not finite, as other tools adapted to the specific aims and needs of the trainees can be used in the educational process.

REFERENCES

- Cram (2021). *Find flashcardsto study. February 01, 2021.* Retrieved from: <https://www.cram.com/>.
- Files (2019). *Engage in hybrid and remote pedagogy with digital technology.* Retrieved from: https://mathematice.be/wpcontent/uploads/2020/11/article_19747_af5.pdf.
- Ivanov, V., Volosheniuk, O., Mokrohuz, O. (2016). *Media Literacy in Social Studies Lessons: A Teacher's Guide.* Kyiv: Free Press Center.
- Karpenko, L. A., Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. H. (1998). *A short psychological dictionary.* Rostov-on-Don: PHOENIX.
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *New Ukrainian school.* October 27, 2016. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

- National online platform for digital literacy (2020-2021). *Educational series. February 01, 2021*. Retrieved from: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiyavprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>.
- Yeremeieva, L. E. (2014). *Intermodal and multimodal transportations: textbook*. October 31, 2014. <http://62.182.30.44/ft/301-001327.pdf>.
- WWU Münster. Germanistisches Institut (2020). *Transmodale Messendger-Chats. Februar, 01.2021*. Retrieved from: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/Projekte/WhatsApp/index.html>.
- University of Münster. German Institute (2020). *Transmodal Messenger Chats. February, 1st 2021*. Retrieved from: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/Projekte/WhatsApp/index.html>.
- WhatsApp. (2021). *Features. February 01, 2021*. Retrieved from: <https://www.whatsapp.com/?lang=ru>.

РЕЗЮМЕ

Грудок-Костюшко Марина, Иванова Наталия, Марчук Ирина.

Мультимодальность и бимодальность в цифровом образовательном пространстве.

В данной статье рассматриваются понятия «мультимодальность» и «бимодальность», их функции в создании цифровой образовательной среды с целью формирования медиаграмотности. Мультимодальность будет рассматриваться нами как смешанная передача информации в цифровом образовательном пространстве, которая осуществляется последовательно различными способами от «отправителя» к «получателю» и является единой в содержательном наполнении.

Интеграция цифровых технологий осуществляется путём использования мультимодальных мобильных мессенджеров, с помощью которых осуществляется смешанная передача информации. Мультимодальные мобильные мессенджеры в настоящее время являются естественной средой коммуникации цифрового поколения и все более активно используются для коммуникации между преподавателем и студентами, изменяя и влияя на методы обучения.

Ключевые слова: *модальность, мультимодальность, бимодальность, цифровая образовательная среда, медиа грамотность, цифровое образовательное пространство, мобильные мессенджеры, гибридное обучение.*

АНОТАЦІЯ

Грудок-Костюшко Марина, Иванова Наталія, Марчук Ірина. Мультимодальність і бімодальність у цифровому освітньому просторі.

У даній статті розглядаються поняття «мультимодальність» і «бімодальність», їх функції у створенні цифрового освітнього середовища. Фундаментом нового освітнього середовища стають ІТ-технології, що дозволяють створювати безперервну освіту та підвищувати її ефективність. Цифрове середовище, яке повинно забезпечити інтеграцію цифрових технологій у процес навчання іноземним мовам і умови для їх ефективного використання, – це не тільки сукупність освітніх ресурсів, які забезпечують навчальний процес і освітній менеджмент, а й перехід до нових компактних форматів навчання, мобільних, інтерактивних і більш результативних у порівнянні з традиційною освітою. Процес формування термінів показує нововведення, що відбуваються в сучасній освіті. Мультимодальність розглянуто як змішану передачу інформації в цифровому освітньому просторі, яка здійснюється послідовно різними способами від «відправника» до «одержувача» і є єдиною в змістовому наповненні. Інтеграція цифрових технологій здійснюється шляхом використання мультимодальних мобільних месенджерів, за допомогою яких здійснюється змішана передача інформації. Мультимодальні мобільні

месенджери в цей час є природним середовищем комунікації цифрового покоління і все більш активно використовуються для комунікації між викладачами та студентами: трансляція навчального матеріалу в монологічній і/або діалогічній формі, що забезпечує самостійність у його освоєнні; обмін миттєвою інформацією, оповіщення про зміни в навчальному процесі тощо. Досвід використання мультимодальних інструментів Інтернету є необхідним під час організації гібридного навчання – поєднання дистанційного і очного навчання, з урахуванням переваг і недоліків обох форм: онлайн і офлайн. Гібридне навчання, оптимізуючи перманентність навчання, складається з очних і онлайн-занять. Деякі аудиторні години замінюються онлайн, які можуть бути синхронними або асинхронними. Різні режими, що використовуються під час навчання, доповнюють один одного, а стратегія навчання продумана викладачем таким чином, щоб задовольнити потреби учнів та забезпечити виконання цілей курсу.

Ключові слова: *модальність, мультимодальність, бімодальність, цифрове освітнє середовище, медіа грамотність, цифровий освітній простір, мобільні месенджери, гібридне навчання.*

УДК 371.133:373.31

Наталія Гузенко

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0002-9356-1784

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/086-094

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ДОСВІДУ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Мета статті – з'ясувати виховні можливості ігрової діяльності у формуванні досвіду моральної поведінки підлітків. Методи дослідження: узагальнення, систематизація, порівняння. Результати дослідження: характеристика різних підходів до класифікації ігор, виокремлення відмінних рис ігор, з'ясування функції ігор для формування досвіду моральної поведінки старших підлітків. Практичне значення – визначення ефективності гри у процесі формування досвіду моральної поведінки. Висновки – ігри мають великий виховний потенціал для формування досвіду моральної поведінки старших підлітків. Перспективи – обґрунтування педагогічних умов, які віддзеркалюють ігрову діяльність, для формування досвіду моральної поведінки старших підлітків з метою запобігання і протидії булінгу.

Ключові слова: *гра, ігрова діяльність, виховання, моральна поведінка, підліток.*

Постановка проблеми. В Україні громадські очікування від реалізації державної політики в галузі реформування загальної середньої освіти пов'язані не лише з якісним засвоєнням учнями старшої школи навчального матеріалу, але й їх вихованням згідно з моральними принципами нашої культури, традицій, що формуються в складних соціокультурних умовах. Світогляд сучасних підлітків характеризується не лише прогресивними цифровими змінами, а й тенденцією до руйнування багатьох загальнолюдських цінностей, втратою моральних принципів.

Тому все більшої актуальності набуває проблема виховання підлітків із активною життєвою позицією, здатною приймати відповідальні рішення, котрі діють згідно з моральними принципами, поважають гідність та права інших людей. Одним із напрямів розв'язання цієї проблеми є дослідження досвіду моральної поведінки підлітків, урахування вікового підходу до процесу виховання підростаючого покоління, цілеспрямоване, послідовне формування в нього стійких моральних принципів.

Сьогодні дослідження досвіду моральної поведінки підлітків стоїть досить гостро. У сучасному суспільстві одним із морально належних орієнтирів є еталон моральної добродісної людини, у співвідношенні з яким і має формуватися моральна поведінка підлітка. Постановка й вирішення проблеми формування досвіду моральної поведінки підлітків передбачає пошук шляхів для розв'язання в педагогічній реальності цього складного явища.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі питання виховання моралі (*Виховання моральної самосвідомості*, 2016; Кудикіна, 2004; *Формування особистості*, 2014) піднімаються в сучасному суспільстві. Проведений нами попередній аналіз педагогічних досліджень О. Волошиної (Волошина, 2007), О. Голобородько (Голобородько, 2008), В. Попова (Попов, 2014) щодо різних аспектів моральної поведінки дозволив визначити власне поняття (Гузенко, 2018) досвіду моральної поведінки як систему усвідомлених дій та вчинків, сформовану в процесі набуття знань про мораль, моральні норми, здобуття вмінь їх застосування на практиці, навичок моральних вчинків, які доведені до автоматизму через власні емоційно-вольові зусилля.

Проблема гри як специфічної форми діяльності завжди є актуальною. Задовго до того як гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалася як засіб розвитку й виховання особистості. Проте, у наукових колах немає окремого дослідження, спрямованого на виявлення виховних можливостей ігрової діяльності у формуванні досвіду моральної поведінки підлітків.

Мета статті – з'ясувати виховні можливості ігрової діяльності у формуванні досвіду моральної поведінки старших підлітків.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано такі методи, як: теоретичне узагальнення наукових поглядів (викладених у педагогічних джерелах з проблеми дослідження феномену гри), систематизація (класифіковано функції гри, основні типи ігор, які допомагають сформувати досвід моральної поведінки підлітків); порівняльний метод (здійснено

співставлення поглядів на визначення та характеристику ігрової діяльності). Це дає змогу схарактеризувати зміст ігрової діяльності у формуванні досвіду моральної поведінки старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, старший підлітковий вік – важливий етап життя молоді людини, коли в неї формуються і розвиваються життєві принципи, моральні переконання та якості дорослої особистості, від яких безпосередньо залежить успішність навчання в школі та благополуччя у відносинах із оточуючими людьми (Мафтин та ін., 2020). Ігрова діяльність – це один із видів діяльності старших підлітків, яка здійснює багатогранний вплив на їхній моральний розвиток.

В емпіричній психології та педагогіці під час вивчення гри використовується, здебільшого, функціонально-аналітичний підхід. Саме тоді гра розглядається як прояв зрілої психічної спроможності. Гра розглядається як прояв уяви або фантазії, що виконується відповідно до різноманітних афективних тенденцій; також гра пов'язана з розвитком мислення. З огляду на це, ми будемо зміст гри старшого підліткового віку таким чином, щоб вона сприяла формуванню досвіду моральної поведінки старших підлітків.

Слід зазначити, що в науковій літературі немає єдиної класифікації ігор. По-перше, складність класифікації ігор полягає в тому, що вони відрізняються одна від одної не тільки формальною моделлю, набором правил, кількісних показників, але, й, перш за все, цілями. По-друге, ігри з однаковими правилами та інформаційною базою можуть бути досить різними, оскільки використовуються з різною метою. По-третє, ігри, як і будь-яке явище культури, є досить динамічними за формою в межах культури і соціуму.

Слід зазначити, що ігри різняться за змістовим наповненням та сюжетом. Це ускладнює аналіз гри як окремого педагогічного явища. Все ж таки підставами для класифікації ігор можуть служити:

- мета ігор;
- обсяг учасників гри;
- навантаження на учасників;
- тривалість гри;
- методи, форми, засоби спілкування;
- структура гри;
- генезис гри;
- підґрунтя гри;
- глибина і масштаб інтервенції гри (*Організація вільного часу школярів, 2006*).

Дослідники, які безпосередньо займаються питаннями апробації ігор (Активні методи, 2007), стверджують, що гра відрізняється такими рисами:

- кількість учасників, інтереси яких перетинаються;
- наявність правил гри для встановлення меж припустимих дій;
- конкретна мета для досягнення якої необхідне здійснення певних дій;
- взаємодія з іншими учасниками в установленому обсязі;
- різні моделі поведінки для досягнення мети;
- рефлексія й підсумки після закінчення гри.

Однією з особливостей застосування гри є ініціативне втягування учасників не лише до процесу гри, але й до самого її створення. У зв'язку з цим, вітчизняна дослідниця Р. Вайнола пропонує таку класифікацію ігор:

- ігри з штучною нестачею інформації;
- ігри з необхідним доповненням;
- ігри з сюжетом;
- ігри із суперечностями у змісті;
- ігри із запланованими помилками у змісті (з метою виправлення помилок учасниками гри);
- ігри із запланованим сюжетом і умовами, де оцінки й результати визначають учасники (Активні методи, 2007, с. 93).

Спираючись на наукові праці вчених (Войцях, 2014; Кудикіна, 2004), що досліджували гру, її склад, типи, функціональну роль, ми маємо можливість виділити наступні функції гри, що, на нашу думку, впливають на формування досвіду моральної поведінки старшого підлітка.

Навчальна – розвиток у підлітків пам'яті, уваги, мислення за допомогою елементів психотехніки.

Виховна – виховання підлітків, яке укладено в зміст гри, ігрових і рольових діях і взаєминах у грі для формування моральних якостей, умінь, навичок.

Формуюча – формування якісних засад інтелектуальної (пізнавальні можливості, логічне мислення) і моральної сфер (моральні уявлення, якості, норми поведінки) під час систематичного використання ігор. Старший підліток отримує знання про навколишнє середовище й життя людей.

Орієнтовна – створення штучної діяльності, яка має орієнтувати підлітка на правильну поведінку в житті суспільства, на формування моральних умінь і навичок, моральних цінностей.

Комунікативна – установлення емоційних контактів та доброзичливих відносин під час гри, формування моральних почуттів.

Корекційна – внесення за допомогою гри позитивних змін у свідомість підлітка щодо його поведінки та вплив на структуру

особистісних показників (гра створює умови для підвищення рівня власної звичайної поведінки в житті).

Заміщена – переосмислення значення властивості предметів, речей, взаємин; під час гри підліток оперує значеннями слів, що виконують заміщення у грі.

Розважальна – створення сприятливої атмосфери, перетворення гри в захоплюючий, цікавий, пізнавальний захід.

Розвивальна – розвиток сприйняття, пам'яті та мислення, формування моральних цінностей, якостей, умінь, навичок.

Регульовальна – створення у грі певних вимог, які регулюють поведінку старшого підлітка, його мовне спілкування, вчинки та дії, орієнтують його на формування досвіду моральної поведінки й регуляцію моральної поведінки.

Спираючись на вищевикладене, можна сказати, що соціально-психологічні й педагогічні функції гри є провідною характеристикою в процесі формування особистості.

З огляду на функції гри, можемо виділити такі її відмінності:

- масовість ігрової діяльності;
- актуальність гри, гра має гостру, наступальну природу;
- розподіл ролей у грі;
- розвиток творчості й імпровізації у грі.

Здатність грати сприяє своєрідному баченню всесвіту, вона не пов'язана з віком людини. Проте, ігри молоді й дорослих мають різні підвалини. Підліток, який шукає можливі життєві шляхи, використовує гру як спосіб умовно пережити інші можливі варіанти розвитку подій, використані чи невикористані в реальності.

Із цього випливає, що підліток у грі «проживає» як вже використані, можливості, так і ще невикористані. Ця несхожість надає грі можливості стати засобом соціалізації підлітка, сприяє формуванню в нього моральних цінностей. Таким чином, у підлітка з'являється спроможність «поглиблювати» життєвий досвід за допомогою гри.

На наш погляд, такі положення впливають на результат гри в підлітка:

- пом'якшення уявлених наслідків, помилок, невдач (сприяння радості, задоволення, упевненості);
- зв'язок гри між засобами й метою, гра надає можливість фантазії й варіативності (під час гри можливо змінювати мету відповідно засобів або змінювати засоби відповідно мети);
- сталий сценарій, гра не буває випадковою;

- проєктування сприйняття зовнішнього світу, гра трансформує навколишній світ підлітка;
- залучення підлітка до моральних цінностей, віддзеркалення суспільних цінностей;
- соціалізація підлітка для формування моралі й моральних цінностей;
- психотерапія, сприяння соціальному життю підлітка;
- розвиток морального, етичного смаку підлітка;
- розвиток комунікативних умінь і навичок у монологічному й діалогічному мовленні підлітка.

Пропонуємо, як приклад, дві гри для самопізнання підлітків і їх ненасильницького спілкування, формування моральної поведінки, розвитку емпатії.

Гра «Чим ми схожі». Мета – показати можливість зближення й порозуміння людей, які, на перший погляд, випадково зустрілися і несхожі між собою. Група підлітків ділиться на пари. У середині пар учасникам пропонується знайти щось спільне. Це можуть бути особливості зовнішності, інтереси, місце проживання, кулінарні смаки тощо. Знайдені риси повідомляються групі. Потім пари об'єднуються в четвірки, усередині яких також шукається схожість. Далі можна скласти групи з восьми осіб і повторити процедуру.

Гра «так». Мета – удосконалення навичок емпатії і рефлексії. Група підлітків розбивається на пари. Один із учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій або відчуття. Після чого другий повинен задавати йому питання, щоб уточнити і з'ясувати деталі. Наприклад: «Дивно, але я помітила за собою, що, коли перебуваю в веселому стані, то колір мого одягу яскравий». Гра вважається закінченою, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три позитивні відповіді «так».

Отже, оскільки у грі підлітки вільні та мимоволі можуть висловити власну соціальну перевагу, то гра виступає ще й діагностичним засобом. Так, гру можна схарактеризувати як комплексну діяльність, адже вона поєднує і розум, і почуття підлітка. Окрім того, гра для підлітка – це активне та результативне «проживання». Тому не випадково в наукових здобутках вітчизняних і зарубіжних педагогів гра виступає важливим кроком для формування та розвитку кожної особистості (*Організація вільного часу школярів, 2006*).

Таким чином, основним критерієм щодо ефективності гри у процесі формування досвіду моральної поведінки виступає готовність підлітків до моральних дій, сталої моральної поведінки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Висновки роботи – ствердження про те, що ігри мають великий виховний потенціал для формування досвіду моральної поведінки старшого підлітка. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо обґрунтування педагогічних умов, які віддзеркалюють ігрову діяльність, для формування досвіду моральної поведінки старших підлітків з метою запобігання і протидії булінгу.

ЛІТЕРАТУРА

Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки: посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній (2007). За заг. ред.: Р. Х. Вайноли. Київ (*Active methods of educational activities in the prevention of HIV / AIDS and risky behavior: a guide for special receivers-distributors, shelters for minors and educational colonies*. Ed. H. Vainola. Kyiv). Retrieved from:

<http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/aktyvniemetody.pdf>

Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія (2016). За заг. ред І. Д. Бех. Харків: «Друкарня Мадрид» (*Education of moral self-consciousness for growing a person in extracurricular activities at secondary schools: monograph*. Ed. I. Bekh, Kharkiv). Retrieved from:

http://schoolnvk.at.ua/NAPUkrainu/vikhovannja_moral_noi_samosvidomosti.pdf

Войцях, Т. В. (2014). *Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти: навчально-методичний посібник*. Черкаси: Черкаський ОІПОПП (Wojciech, T. V. (2014). *Game technologies as a tool for preventive work for specialists in the psychological service at educational institutions: a textbook*. Cherkasy: Cherkasy OIPOP).

Волошина, О. В. (2007). *Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Херсон (Voloshina, O. V. (2007). *Pedagogical conditions of tolerance education in older adolescents in extracurricular activities* (Ph D thesis abstract). Kherson).

Голобородько, О. А. (2008). *Особистісно орієнтований підхід до морального виховання учнів 6-7 класів у процесі вивчення іноземної мови* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Holoborodko, O. A. (2008). *Personally oriented approach to the moral education of students in grades 6-7 in the process of learning a foreign language* (Ph D thesis abstract). Kyiv).

Гузенко, Н. О. (2018). *Поняття «досвід моральної поведінки особистості» в науково-педагогічних дослідженнях. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Педагогіка та психологія», 60, 3-11* (Huzenko, N. O. (2018). The concept “experience of a person’s moral behavior” in scientific and pedagogical researches. *Collection of scientific works of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Skovoroda “Pedagogy and Psychology”, 60, 3-11*). Retrieved from: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2539285>.

Кудикіна, Н. В. (2004). *Психологічні витoki педагогічної теорії ігрової діяльності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 19, 154-157* (Kudykina, N. V. (2004). Psychological origins of pedagogical theory for game activity. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 19, 154-157*). Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/540/>.

Мафтин, Л., Предик, А., Романюк, С. (2020). Формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах освітніх змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6 (99-100), 214-224 (Maftin, L., Predyk, A., Romanyuk, S. (2020). Formation of a positive psychological climate in the teaching staff of a modern secondary school in terms of educational change. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5-6 (99-100), 214-224). Retrieved from: DOI: 10.24139/2312-5993/2020.05-06/214-224.

Організація вільного часу школярів: навчальний посібник (2006). За заг. ред. С. Я. Харченко. Луганськ: Альма-матер (*The organization of free time for schoolchildren: a textbook*. Ed. S. Ya. Kharchenko. Lugansk: Alma Mater). Retrieved from: <https://ua1lib.org/book/3144175/17b7bd?regionChanged=&redirect=192211861>

Попов, В. Д. (2014). *Формування моральної спрямованості молодших підлітків у позанавчальній діяльності в загальноосвітній школі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Харків (Popov, V. D. (2014). *Formation of moral orientation of younger adolescents in extracurricular activities at secondary schools* (Ph D thesis abstract). Kharkiv).

Формування особистості в освітньо-виховному середовищі навчального закладу: проблеми і пошуки: збірник наукових праць (2014). За заг. ред. Н. М. Мирончук. Житомир (*A person's formation in the educational environment at educational institutions: problems and searches: a collection of scientific papers* (2014). Ed. N. M. Mironchuk. Zhytomyr). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/42976733.pdf>

РЕЗЮМЕ

Гузенко Наталья. Воспитательные возможности игровой деятельности для формирования опыта нравственного поведения подростков.

Цель статьи – выяснить воспитательные возможности игровой деятельности для формирования опыта нравственного поведения подростков. Методы исследования: обобщение, систематизация, сравнение. Результаты исследования: характеристика различных подходов к классификации игр, выделение отличительных черт игр, выяснение функции игр для формирования опыта нравственного поведения старших подростков. Практическое значение – определение эффективности игры в процессе формирования опыта нравственного поведения. Выводы – игры имеют большой воспитательный потенциал для формирования опыта нравственного поведения старших подростков. Перспективы заключаются в обосновании педагогических условий, отражающих игровую деятельность для формирования опыта нравственного поведения старших подростков с целью предотвращения и противодействия буллингу.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, воспитание, нравственное поведение, подросток.

SUMMARY

Huzenko Nataliia. Upbringing possibilities of games in the development of moral behavior experience for adolescents.

Development of moral behavior experience for adolescents attracts much attention nowadays. Searching the ways for solving the problem of moral behavior experience for adolescents needs the research in the pedagogical reality of the phenomenon. Some aspects of moral behavior are studied. It is possible to define a moral behavior as a system of clear activities, gained in the process of getting knowledge about morality, moral norms, as well as in the process of developing skills how to use the knowledge and skills in practice about moral principles. The problem of using games in upbringing is relevant. Different games are

widely used for a person's upbringing, education, and development. But there are no specific papers devoted to upbringing possibilities for moral behavior experience for adolescents with game usage. The purpose of the article is to find out the upbringing possibilities of games in the development of moral behavior experience for adolescents. The research methods are generalization, systematization, comparison. The research results are characteristics of various approaches to game classifications highlighting the distinctive features of games, the clarification of different game functions for the development of moral behavior experience for adolescents. The practical value of the paper is determining the effectiveness of games in the development process of moral behavior experience for adolescents. The main criterion for a game efficiency in the development process of moral behavior experience for adolescents is adolescents' readiness for moral activities. It is reflected in moral values, motives, perceptions, moral knowledge, moral skills, and attitudes. The conclusion is the statement that games have great upbringing potential for moral behavior experience for adolescents. The research prospects are searching pedagogical conditions connected with using games and moral behavior experience for adolescents to prevent bullying.

Key words: *game, game activity, upbringing, moral behavior, adolescent.*

УДК 373. 015.31:613(043.5)

Світлана Замрозевич-Шадріна

ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0003-0138-3587

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/094-102

ФЕНОМЕН «КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я» ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Метою статті є розкриття теоретичних аспектів феномену «культура здоров'я» як актуальної наукової проблеми. Під час підготовки статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення. Наголошено на необхідності збереження і зміцнення здоров'я людини як однієї з найгостріших проблем сучасного суспільства, головного стратегічного завдання вітчизняної державної політики, що зумовило появу нового напрямку студіювання – «культура здоров'я». Констатовано відсутність єдиного погляду щодо розуміння феномену «культура здоров'я» та його чіткого термінологічного визначення. Відзначено, що термін «культура здоров'я» є не простим поєднанням означених понять, а феноменом, що в сукупності, синтезуючи їх ключові ознаки, утворює нову якість, новий особливий зміст. Внесено уточнення щодо трактування понять «культура», «здоров'я». Проаналізовано провідні наукові позиції, пов'язані з інтерпретацією поняття «культура здоров'я», й запропоновано власне трактування. Зроблено висновок, що культуру здоров'я слід розглядати як нове, якісне утворення особистості, що акумулює її ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя, чим, власне, спричиняє свідоме прагнення самостійно й креативно вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу своєї життєдіяльності, ґрунтовану на самопізнанні та адекватній самооцінці стану здоров'я.

Ключові слова: *життєдіяльність, збереження, здоров'я, здоровий спосіб життя, культура, культура здоров'я, нова якість особистості.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення збереження і зміцнення здоров'я людини є однією з найгостріших проблем сучасного суспільства, головним стратегічним завданням вітчизняної державної політики, що спричинило появу нового напрямку студіювання – «культури здоров'я» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі як соціального явища, що характеризує загальний прогрес суспільства і людини, як невід'ємної складової загальної культури особистості. Попри широту використання феномену «культура здоров'я» в науковому дискурсі, на сьогодні відсутній єдиний погляд на розуміння означеного поняття та його чітке термінологічне визначення.

Аналіз актуальних досліджень засвідчує різноаспектність, міждисциплінарність проблеми формування культури здоров'я, зокрема: у розвідках філософів і соціологів (Ю. Лисицин, О. Сахно, Л. Сущенко, Л. Рубіна) студіюються теоретико-методологічні засади означеної проблеми; у педагогічних – формування здорового способу життя (О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левін, І. Солоненко, О. Яременко); у працях медиків (М. Амосов, Г. Апанасенко, В. Войтенко та ін.) – специфічні аспекти феномену «здоров'я»; у ракурсі валеології, фізичної культури та спорту (Ю. Драгнєв, С. Кириленко, В. Магін, О. Міхеєнко, В. Скумін та ін.); формування культури здоров'я особистості у площині сучасного гуманітарного знання (А. Баранов, В. Горащук, Г. Кривошеєва, С. Кириленко, С. Лебедченко, Ю. Мельник, В. Скумін та інші); психологічні аспекти формування культури здоров'я особистості (Ю. Сурмяк, Л. Кудрик та ін.).

Мета статті полягає в розкритті теоретичних аспектів феномену «культура здоров'я» як актуальної наукової проблеми.

Методи дослідження. Під час підготовки статті використано *методи дослідження*: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Передусім, звертаємо увагу на те, що термін «культура здоров'я» є не простим поєднанням означених понять, а феноменом, що в сукупності, синтезуючи їх ключові ознаки, утворює «нову якість, новий особливий зміст» (за В. Скумінім), а відтак, – зумовлює необхідність внесення уточнення щодо дефініціювання понять «культура» і «здоров'я».

Зауважимо, поняття «здоров'я» має численні трактування через тривалу історію свого вивчення й використання вітчизняними та зарубіжними фахівцями різних наукових напрямів. Однак, ми не ставимо за мету всебічно проаналізувати позиції науковців щодо сутності поняття «здоров'я», а натомість висвітливо власне бачення. При цьому ми

дотримуємося найбільш поширеного визначення, поданого у Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я, де зазначено, що «здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад» (WHO, 2006).

В «Енциклопедії освіти» дефініція «здоров'я» трактується як «динамічний стан організму, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням» (Кремень, 2008, с. 318).

Конструктивним, на наш погляд, є твердження, згідно з яким здоров'я визначається як «цілісний динамічний стан, який характеризується певними резервами синергетичної, пластичної і регуляторної забезпеченості функцій, стійкості до впливу негативних чинників зовнішнього середовища і є основою для виконання соціальних і біологічних функцій» (Бойчук, 2017).

Відзначимо, що поняття «культура» вивчається різними галузями знань з позицій власних вимог і завдань. До прикладу, у довідкових виданнях, зокрема у Великому тлумачному словнику української мови за ред. В. Бусела, поняття «культура» трактується як «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії», «освіченість, вихованість», «рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» (Бусел, 2005, с. 596). Уточнюється також, що в найзагальнішому вигляді культура визначається як сукупний результат продуктивної діяльності людей; у вузькому, особистісному розумінні, – як певні цінності та норми поведінки людини в соціальному й природному оточенні (Горащук, 2003, с. 5).

Попри розмаїття трактувань феномену «культура», для нас вартісним є педагогічний аспект цього поняття як можливість впливу на формування культури здоров'я, адже людські цінності (етичні, моральні, естетичні) зосереджені саме в ній, а людина з достатнім рівнем культури здоров'я є не тільки «споживачем» свого здоров'я, а й «виробником», оскільки постійно піклується про його збереження та зміцнення.

Нам видається, що семантичне ядро інтерпретації поняття «культура здоров'я» корелює з філософським визначенням категорії «культура», у ракурсі якого цей феномен характеризується як з урахуванням особливостей конкретно-історичних форм людської життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку, суспільно-економічних формацій, етнічних і

національних спільностей, так і специфіки поведінки, свідомості й діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя. До того ж, трактування культури як «системи програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та вдосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах» (Кремень, 2008, с. 439), вочевидь, має міцне філософське підґрунтя.

Щодо поняття «культура здоров'я», то звертаємо увагу на те, що на сьогодні відсутнє його однозначне тлумачення. Серед науковців, які започаткували термінологічне вживання означеного феномену, слід назвати Л. Татарнікову. Змістове наповнення поняття «культура здоров'я», на думку вченої-валеолога, включає наявність в особистості валеологічних знань, самокорекцію психологічного стану та залученість особистості до процесу оволодіння відповідними знаннями (Татарнікова, 1997, с.194).

Конструктивним уважаємо твердження, згідно з яким культура здоров'я розглядається як «частина загальнолюдської культури, що передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та розвиток власного здоров'я, а також уміння передавати здоров'язбережувальні знання іншим» (Вайнер, 2001, с. 176).

У площині порушеної проблеми вартує уваги думка О. Єжової щодо виокремлення двох основних підходів, які зустрічаються в науковій літературі під час обґрунтування використання поняття «культура здоров'я» в педагогічних дослідженнях. Як слушно відзначає науковець, за першим підходом, культура здоров'я особистості розглядається дослідниками (В. Горащук, С. Кириленко, О. Кириченко, В. Оржеховська, М. Голіков, В. Макаренко та ін.) з позиції *освітньої мети*, де ключовими параметрами у визначенні цього феномену є обсяг знань, умінь, навичок і доцільність їх вживання особистістю в соціокультурному середовищі як компонента загальної культури. Проілюструємо цей підхід деякими визначеннями науковців. Так, наприклад, В. Горащук розглядає культуру здоров'я як важливий компонент загальної культури людини, зумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок людини з формування, збереження і зміцнення її здоров'я (Горащук, 2003).

В. Оржеховською поняття «культура здоров'я» потрактовано як невід'ємна складова загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь, навичок з питань формування, відтворення, зміцнення здоров'я й характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я і здоров'я оточуючих (Оржеховська, 2006).

Нам імпонує позиція В. Макаренко щодо характеристики культури здоров'я як сформованості уявлень про здоров'я і здоровий спосіб життя; знання про засоби збереження і зміцнення здоров'я; усвідомлення базових ресурсів свого організму, відповідальності за стан власного здоров'я; розвиток навичок психофізичної саморегуляції й самоконтролю; відсутність шкідливих звичок (Макаренко, 2009).

За другим підходом учені (О. Ахвердова, В. Магін, В. Кожанов та ін.) характеризують феномен «культура здоров'я» як *психолого-педагогічне особистісне утворення*. Зокрема, за О. Ахвердовою та В. Магіним, культура здоров'я є інтегративним особистісним утворенням, проявом гармонійності, багатства й цілісності особистості, універсальності її зв'язків із оточуючим світом і людьми, а також здатності до творчої й активної життєдіяльності (Ахвердова та Магін, 2002).

У цій площині існує також думка, що культура здоров'я є індивідуально-цілісною структурою самосвідомості, що проявляється в єдності фізичних, біологічних, психологічних, соціальних і духовних складових її особистості, що визначають її спосіб життя, персональний зміст і властиво здоров'я (Латишева та ін., 2002).

Ми цілком погоджуємося з Г. Куртовою щодо визначення поняття «культура здоров'я» як «інтегративної характеристики особистості та її діяльності, що відображає синтетичну природу культури, яка об'єднує створення людиною матеріальних і духовних цінностей як результат системи її ставлення до природи, суспільства, самої себе і свого здоров'я, зв'язку людини зі світом і прояву в ньому через створювані нею цінності» (Куртова, 2008, с. 168).

Подібної думки дотримується й С. Кириленко, стверджуючи, що культура здоров'я виявляється як у профілактичній діяльності учнів, так і у веденні здорового способу життя, що забезпечує єдність фізичного, психічного, духовного й соціального розвитку особистості (Кириленко, 2004, с. 20-22).

Суголосною і водночас змістовно глибшою нам видається позиція В. Скуміна, який наголошує на необхідності розгляду культури здоров'я як невід'ємної складової культури духовної і моральної, культури праці й відпочинку, культури особистості та культури взаємин, позаяк вона характеризується вченим як інтегральна галузь знань, що розробляє й вирішує теоретичні та практичні завдання гармонійного розвитку духовних, психічних і фізичних сил людини, формування оптимального біосоціального середовища, що забезпечує вищий рівень життєтворчості (Скумін, 1995, с.15-29).

Відзначається також, що культура здоров'я є усвідомленою системою дій і ставлень, що значною мірою визначають якість індивідуального й суспільного здоров'я, яке складається зі ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, а також ведення здорового способу життя. За твердженням А. Мітяєвої, «культуру здоров'я потрібно визначати не лише як сукупність знань, але і як активно-зацікавлену поведінку, що базується на етичних засадах ставлення людини до фізичного потенціалу свого розвитку» (Митяєва, 2008, с.8).

Існує думка (Ю. Козерук, А. Горбань, О. Нестеров, В. Артеменко, Н. Кваша), що за умови закладення основ програми самозбереження, самореалізації, саморозвитку, що призводять до гармонійної єдності всіх компонентів здоров'я і цілісного розвитку особистості, культура здоров'я визначається як інтегративна особистісна якість, що формується в процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до свого здоров'я, домінантності валеологічного мислення, досвіду й навичок у практиці організації здорового способу життя.

З урахуванням предмету дослідження особливого значення для нас набуває наукова розвідка Н. Малярчук «Культура здоров'я педагога», у якій культура здоров'я розглядається у світоглядному аспекті й визначається як неперервно трансформуюча система знань, ціннісно-смислових настанов, мотиваційно-вольового досвіду особистості та її практичної діяльності, спрямованої на пізнання, розвиток, удосконалення індивідуального здоров'я, необхідного для якісного життя, продуктивного довголіття, радісного виконання обов'язків, покладених на людину життям (Малярчук, 2008).

Як слушно наголошують Ю. Сурмяк і Л. Кудрик, «культура здоров'я особистості виражається у глибині й системності знань, рівні сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій, розвиненості різних типів мислення (логічно-раціонального та образно-інтуїтивного), розумінні виховних можливостей національних культурно-історичних традицій, активності оздоровчої діяльності, в емоційно-ціннісному ставленні до навчання й майбутньої професії, здатності до спілкування на теми здоров'я, умінні розробляти й удосконалювати індивідуальну оздоровчу систему та вести здоровий спосіб життя». При цьому науковці мають рацію, відзначаючи творчу позиція індивіда як вищий показник культури здоров'я, що виявляється в усвідомленні цінності здоров'я і знань про нього, умінні самостійно знаходження й визначення причини хвороби, у тому числі духовно-психологічних, а також змінювати за потреби оздоровчі технології (Сурмяк та Кудрик, 2012, с. 169).

Отже, крізь призму викладених теоретичних позицій культура здоров'я розуміється нами як складова загальної культури особистості, інтегративна якість, що акумулює систему знань про здоров'я як соціально-культурне явище, компоненти здорового способу життя, систему ціннісних орієнтацій, усвідомлення особистісної значущості цінності здоров'я як необхідності особистісного саморозвитку, здатність усвідомленого вироблення індивідуальної стратегії збереження й розвитку здоров'я, що виявляється у здоров'язбережувальній поведінці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на підставі проведеного теоретичного аналізу цілком правомірно стверджувати, що культуру здоров'я слід розглядати як нове, якісне утворення особистості, що акумулює її ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя, чим, власне, спричиняє свідоме прагнення самостійно й креативно вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу своєї життєдіяльності, ґрунтовану на самопізнанні та адекватній самооцінці стану здоров'я. Вочевидь, поняття «культура здоров'я» є інтегративним утворенням, яке включає не лише такі характеристики, як ціннісне ставлення до власного здоров'я, фізичне, психічне й духовне здоров'я, здоровий спосіб життя, але також творчу активність щодо збереження та зміцнення свого організму та свідому соціальну відповідальність. У площині окресленої перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням особливостей формування культури здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема, в умовах навчально-виховного комплексу «Школа-садок».

ЛІТЕРАТУРА

- Ахвердова, О. А., Магин, В. А. (2002). К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры*, 9, 5-7 (Akhverdova, O. A., Magin, V. A. (2002). To the study of the phenomenon of "health culture" in the field of professional physical education. *Theory and practice of physical culture*, 9, 5-7).
- Бойчук, Ю. Д. (2017). *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження*. Харків. (Boichuk, Yu. D. (2017). *General theory of health and health*. Kharkiv).
- Бусел, В. Т. (уклад. і гол. ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун (Busel, V. T. (ed. and editor-in-chief) (2005). *Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. Kyiv; Irpen: Perun).
- Вайнер, Э. Н. (2001). *Валеология*. Москва: Флинта; Наука (Weiner, E. N. (2001). *Valeology*. Moscow: Flint; The science).
- Горащук, В. П. (2003). *Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика)*. Луганск: Альма матер (Horashchuk, V. P. (2003). *Formation of school health culture (theory and practice)*. Luhansk: Alma Mater).
- Кириленко, С. В. (2004). *Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників* (дис. ... канд. пед. наук:13.00.07). Київ (Kyrylenko, S. V. (2004).

- Socio-pedagogical conditions for the formation of a culture of health of high school students* (PhD thesis). Kyiv).
- Кремень, В. Г. (гол. ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (ed.) (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yurinkom Inter).
- Куртова, Г. Ю. (2008). Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, 55, 168-170 (Kurtova, H. Yu. (2008). Healthy lifestyle as a priority value of education of modern children and youth. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University*, 55, 168-170).
- Латишева, Т., Манжелеєв, Г., Тарапата, М. (2009). *Культура здоров'я старшокласника (лицейста-медика)*. Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2009_8/09tvmtme.pdf (Latysheva, T., Manzhelieiev, H.; Tarapata, M. (2009). *Health culture of a high school student (medical lyceum student)*, 8/09).
- Макаренко, В. К., Григорьева, О. Д., Тома, Ж. В. (2009). *Культура здоровья как приоритетная задача общественного развития молодежи*. Режим доступу: <http://lib.sportedu.ru/Press/SP/2009N2/p63-67.htm> (Makarenko, V. K., Григорьева, О. Д., Thomas, J. W. (2009). *Culture of health as a priority task of social development of youth*, 2, 63-67).
- Малярчук, Н. Н. (2008). *Культура здоровья педагога*. Тюмень (Maliarchuk, N. N. (2008). *The culture of the teacher's health*. Tiumen).
- Митяева, А. М. (2008). *Здоровьесберегающие педагогические технологии*. М.: Академия (Mitiaieva, A. M. (2008). *Health-saving pedagogical technologies*. M.: Academy).
- Оржеховська, В. М. (2006). Педагогіка здорового способу життя. *Проблеми освіти*, 48, 3-7 (Orzhekhovska, V. M. (2006). Pedagogy of a healthy lifestyle. *Problems of education*, 48, 3-7).
- Скумин, В. А. (1995). *Культура здоровья – фундаментальная наука о человеке*. Новочебоксарск: ТЕРОС (Skumin, V. A. (1995). *Health culture is the fundamental science of man*. Novocheboksarsk: TEROS).
- Сурмяк, Ю. Р., Кудрик, Л. Г. (2012). Психологічні аспекти формування культури здоров'я особистості як складової національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2 (1), 169 (Surmiak, Yu. R., Kudryk, L. H. (2012). Psychological aspects of forming a culture of personal health as a component of national security. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, 2 (1), 169).
- Татарникова, Л. Г. (1997). *Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития*. СПб.: Петроградский К. (Tatarnikova, L. H. (1997). *Pedagogical valeology: Genesis. Development trends*. SPb.: Petrogradskii K).
- WHO. *Constitution of the World Health Organization* (2006). Retrieved from: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf.

РЕЗЮМЕ

Замрозович-Шадріна Светлана. Феномен «культура здоров'я» как научная проблема.

Целью статьи является раскрытие теоретических аспектов феномена «культура здоров'я» как актуальной научной проблемы. При подготовке статьи использованы методы исследования: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы), интерпретационно-аналитический метод, обобщение. Отмечена необходимость сохранения и укрепления здоровья как одной из самых острых проблем современного общества, главной стратегической задачи отечественной

государственной политики, что обусловило появление нового направления изучения – «культура здоровья». Констатировано отсутствие единого взгляда относительно понимания феномена «культура здоровья» и его четкого терминологического определения. Отмечено, что термин «культура здоровья» является не простым сочетанием указанных понятий, а феноменом, который в совокупности, синтезируя их ключевые признаки, образует новое качество, новый особый смысл. Внесены уточнения относительно трактовки понятий «культура», «здоровье». Проанализированы ведущие научные позиции, связанные с интерпретацией понятия «культура здоровья», и предложена собственную трактовка. Сделан вывод, что культуру здоровья следует рассматривать как новое, качественное образование личности, аккумулирующее ее отношение к собственному здоровью, здоровому образу жизни, чем, собственно, вызывает сознательное стремление самостоятельно и креативно совершенствовать физическую, психическую и духовную сферу своей жизнедеятельности, основанную на самопознании и адекватной самооценке состояния здоровья.

Ключевые слова: жизнедеятельность, сохранение, здоровье, здоровый образ жизни, культура, культура здоровья, новое качество личности.

SUMMARY

Zamrozevich-Shadrina Svetlana. Phenomenon “culture of health” as a scientific problem

The purpose of the article is to reveal the theoretical aspects of the phenomenon of “health culture” as an urgent scientific problem. In preparing the article, research methods were used: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature), interpretation and analytical method, generalization. The need to preserve and strengthen health is noted as one of the most acute problems of the modern society, the main strategic task of the national state policy, which led to the emergence of a new direction of study – “health culture”. The absence of a unified view regarding the understanding of the phenomenon of “culture of health” and its clear terminological definition was stated. It is noted that the term “health culture” is not a simple combination of these concepts, but a phenomenon that, together, synthesizing their key features, forms a new quality, a new special meaning. Clarifications have been made regarding the interpretation of the concepts of “culture”, “health”. The leading scientific positions related to the interpretation of the concept of “health culture” are analyzed, and their own interpretation is proposed. It is concluded that the culture of health should be considered as a new quality of the individual, accumulating his attitude to his own health, a healthy lifestyle, which, in fact, causes a conscious desire to independently and creatively improve the physical, mental and spiritual sphere of his life, based on self-knowledge and adequate self-assessment of health status. It is concluded that the concept of “health culture” is an integrative quality, which includes not only such characteristics as values of one’s own health – physical, mental and spiritual, healthy lifestyle, but also creative activity to preserve and strengthen one’s body and conscious social responsibility. In the plane of the outlined perspective of further scientific research we connect it with features of formation of the culture of health of children of preschool and primary school age, in particular, in the conditions of an educational complex “School-kindergarten”.

Key words: vital activity, preservation, health, healthy lifestyle, culture, health culture, new personality quality.

УДК 37.016 : [7.012 : 004.92]

Микола Корець

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-5552-7481

Катерина Симоненко

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-1669-7442

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/103-111

РОЗРОБКА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ З ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена розробці та реалізації факультативного курсу з основ комп'ютерного дизайну для учнів профільної школи. Визначено роль та місце комп'ютерного дизайну в інформатичній підготовці учнів профільної школи. Розроблено та науково-обґрунтовано структуру та зміст цього курсу. Розкрито важливість розробки й упровадження факультативних курсів у навчальний процес для учнів профільної школи. Висвітлено основні завдання інформатизації освітнього процесу, серед яких створення сприятливих умов для учнів, реалізації їхнього інтелектуального потенціалу за рахунок упровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій з використанням принципів комп'ютерного дизайну.

Ключові слова: інформаційне суспільство, комп'ютерний дизайн, факультативний курс, навчальна програма, профільна школа.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення відбувається стрімкий розвиток «інформаційного суспільства» та впровадження інформаційних технологій у всі сфери життєдіяльності, адже кожного дня зростає потреба в отриманні освіти дистанційно. Існуючі й майбутні інноваційні педагогічні технології і методи не можна використовувати без широкого впровадження в освітній процес інноваційних та інформаційних технологій обов'язково з використанням принципів комп'ютерного дизайну, оскільки саме за допомогою їх застосування можливо повною мірою розкрити дидактичні функції цих технологій і методів, та значно підвищити результати успішності учнів. (Підгорна, 2018).

Педагогічно виважене й теоретично та експериментально обґрунтоване використання в навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у гармонійному поєднанні з науково-методичними надбаннями минулого дає можливість вже в закладах загальної середньої освіти сформувати знання, що лежать в основі багатьох сучасних, пов'язаних із новими інформаційними і виробничими технологіями, професій (Жалдак, 2011).

Аналіз досліджень. Різні аспекти проблеми впровадження та подальшого застосування комп'ютерного дизайну та графіки в діяльність суспільства, зокрема в освітній простір досліджено у працях О. Швеця,

В. Титаренка, Ю. Срибна, В. Бажана, М. Близнюк. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розглядали у своїх працях В. Биков, М. Жалдак, В. Франчук, Т. Підгорна, Н. Морзе, О. Спірін. Питання розробки навчальних курсів та доцільність їх використання, особливо в умовах дистанційної освіти, досліджувалися Н. Задорожною, А. Андрєєвим, І. Гороховським, В. Франчуком, М. Умрик.

Аналіз науково-педагогічної літератури та інших джерел даних свідчить про те, що активне впровадження комп'ютерного дизайну в освітній процес є важливою передумовою успішності навчальної діяльності, тому існує реальна потреба у використанні нових технологій та їх обґрунтованому впровадженні в освітній простір, що зумовлює необхідність більш детального розгляду означеного поняття.

З огляду на окреслене вище **метою статті** є наукове обґрунтування структури та змісту, розробка алгоритму реалізації факультативного курсу «Основи комп'ютерного дизайну» для учнів профільної школи.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з вищезазначеної проблематики, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення різних поглядів на проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи поняття комп'ютерного дизайну, неможливо оминати питання комп'ютерної графіки, адже ці питання частково взаємопов'язані. Зважаючи на цей факт, проаналізувавши навчальну програму з інформатики для 5-9 класів затверджену Міністерством освіти і науки України зазначимо, що повного, комплексного блоку для вивчення основ комп'ютерного дизайну та графіки у 5-9 класах не передбачено, вивчаються тільки окремі поняття в розрізі споріднених тем, де більша увага приділяється все ж таки комп'ютерній графіці (*Навчальна програма з інформатики 5-9 клас, 2015-2016*).

Після завершення повного курсу «Інформатика» учні повинні розуміти та пояснювати поняття комп'ютерної графіки, призначення растрових і векторних графічних редакторів, знати основні принципи тривимірного моделювання, пояснювати принцип отримання тривимірного анімованого зображення, усвідомлювати важливість технології тривимірної *графіки та 3D-друку в сучасному світі* (*Навчальна програма з інформатики 5-9 клас*).

До діяльнісної складової відносять уміння створювати та редагувати векторні та растрові зображення, використовувати шари для створення зображень, створювати просторові моделі з використанням тривимірних примітивів, редагувати форму й вигляд тривимірних об'єктів, змінюючи

властивості вершин, ребер, граней і поверхонь, створювати анімаційні ефекти (*Навчальна програма з інформатики 5-9 клас*).

Виходячи з аналізу навчальної програми з інформатики для 10-11 класу (рівень стандарту) тема «Комп'ютерна графіка та дизайн» представлена у вибіркового модулі. Для вивчення модулю «Графічний дизайн» відводиться 35 годин, де охоплені такі теми: «Графічний дизайн як засіб візуальної комунікації»; «Основи композиції та дизайну»; «Растрова графіка»; «Векторна графіка»; «Різновиди дизайну»; «Графічний дизайн у поліграфії»; «Веб-дизайн» (*Навчальна програма з інформатики 10-11 клас*).

Інформатика в старшій школі є логічним продовженням курсу інформатики основної школи, у процесі вивчення якого в учнів було сформовано основи та базові компетентності з кожної теми. Тому основним завданням навчання інформатики в старшій школі є систематизація, удосконалення та поглиблення знань.

Для більш глибокого опанування знаннями з інформатики пропонується вибіркового блок «Комп'ютерна графіка та дизайн», у процесі вивчення якого учні повинні знати основні засоби візуальної комунікації, основні способи графічної реклами, прийоми створення колажів, кольорні моделі RGB, CMYK, HSB та основні компоненти кольору, основи композиції й архітекtonіки багатосторінкового видання; розуміти поняття дизайну, друкованої реклами, різницю між видами графіки та видами дизайну, різницю між вимогами до різних видів дизайну; працювати з шарами зображень, здійснювати тонове коректування, яскравість і контрастність зображень, усувати дефекти на фотографіях за допомогою фільтрів, розробляти прості ілюстрації та візитівки засобами растрового та векторного графічних редакторів, колажі, піктограми для конкретного сайту, анімації та анімовані зображення, власні знаки, логотипи та фірмовий стиль, постери, дизайн книжкових обкладинок, виконувати дизайн та верстку буклетів, каталогу або меню, оформлення та макетування багатосторінкового видання (журналу); усвідомлювати важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій з метою ефективного виконання різноманітних завдань щодо реалізації інформаційних процесів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю в умовах інформаційного суспільства тощо (*Навчальна програма з інформатики 10-11 клас*).

Вивчення комп'ютерного дизайну відбувається тільки комплексно з основами комп'ютерної графіки, у процесі вивчення якого зовсім не розглядаються спеціалізовані локальні програмні середовища та онлайн середовища, за допомогою використання яких можна підвищити інтерес

та вмотивованість учнів до навчання. Через це виникла потреба у створенні власного факультативного курсу для учнів 10-11 класів за допомогою системи керування навчальним процесом Google Classroom (рис. 1).

Для доступу до факультативного курсу «Основи комп'ютерного дизайну» необхідно ввести код курсу (2b6rvxd) або перейти за посиланням-запрошенням

(<https://classroom.google.com/u/1/c/MjM1NDc0MjgyMzgy>).

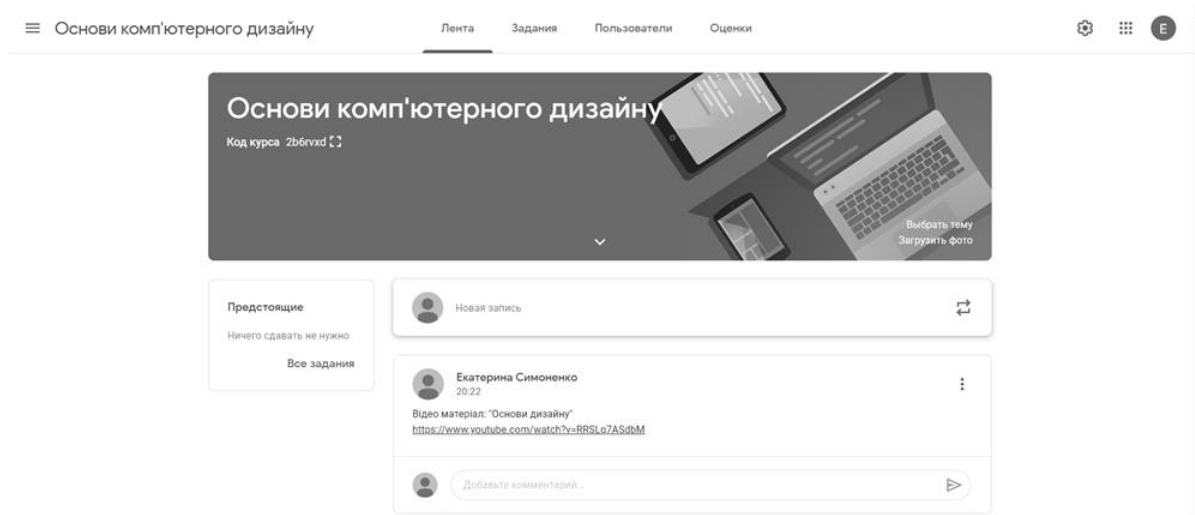


Рис. 1. Головна сторінка дистанційного курсу

Метою даного курсу є засвоєння учнями основних понять комп'ютерного дизайну, видів, принципів та законів для створення дизайну; сформувати навички роботи в програмних середовищах відповідно до різних видів комп'ютерного дизайну; забезпечити високий рівень комп'ютерної, графічної та навчально-дослідницької діяльності учнів; сприяти формуванню гармонійно розвиненої, творчої особистості. У зв'язку з потребою впровадження дистанційного навчання для реалізацій практичних навичок в учнів, у розробленому нами дистанційному курсі, було запропоновано використання саме онлайн середовищ, адже починаючи від завантаження та налаштування, вони не потребують особливих знань, витрат часу та є незалежними від технічних характеристик персонального комп'ютера, а насправді потребують тільки підключення до мережі Інтернет (*Технології комп'ютерного дизайну*). Виходячи з цього, ми окреслили такі завдання:

- засвоєння поняття комп'ютерного дизайну як провідного засобу проектної та конструкторської діяльності;
- вивчення основних видів, правил та законів комп'ютерного дизайну;

- аналіз основних художніх напрямів, поєднання кольорів, розробка власного стилю, тощо;
- закріплення теоретичних основ на практиці, а саме під час роботи з програмними середовищами;
- формування практичних умінь і навичок створення власних дизайнерських виробів;
- розвиток творчих здібностей учнів, мисленнєвих процесів особистості (образного мислення та просторової уяви), естетичних смаків, почуття гармонії;
- формування здатності втілювати власні творчі задуми, прості дизайнерські рішення за допомогою інноваційних цифрових технологій, а саме онлайн середовищ.

Відповідно до зазначених мети і завдань структурований відповідний тематичний план факультативного курсу (табл. 1).

Таблиця 1

**Тематичний план факультативного курсу з інформатики
«Основи комп'ютерного дизайну»**

№	Теми занять	Кількість годин
1.	Поняття дизайну та основні види дизайну	2
2.	Принципи та закони дизайну	2
3.	Аналіз онлайн середовищ навчального призначення	4
4.	Особливості поліграфічного дизайну. Розробка власного елемента поліграфічного дизайну за допомогою спеціалізованого онлайн середовища	4
5.	Особливості промислового дизайну. Розробка власного елемента промислового дизайну за спеціалізованого онлайн середовища	4
6.	Особливості веб-дизайну. Розробка власного елемента веб-дизайну за допомогою спеціалізованого онлайн середовища	4
7.	Особливості дизайну інтер'єрів або садових ділянок. Розробка власного елемента дизайну інтер'єрів або садової ділянки за допомогою спеціалізованого онлайн середовища	4
8.	Розробка власного проєкту (створення дизайнерського проєкту за самостійно обраним видом дизайну)	10
9.	Презентація та захист розробленого проєкту.	2
	Всього:	36

Проведемо обґрунтування змісту факультативного курсу. Так, одна зі стартових тем повинна бути присвячена поняттям комп'ютерного дизайну та основним видам дизайну, у процесі вивчення якої учні ознайомлюються з теоретичним матеріалом на тему «Поняття дизайну та основні види дизайну». При цьому є можливість переглянути відеоматеріали, перегляд

яких значно систематизує поданий матеріал, а для закріплення знань учням пропонується пройти тестування, що дозволить викладачеві перевірити рівень засвоєних знань учнями. Наступною темою для вивчення, яка пропонується учням профільної школи, є «Принципи та закони при створенні дизайну», під час опанування якої доцільно ознайомити учнів із загальними принципами та законами під час створення дизайнів, а також звернути увагу на особливості кожного з видів дизайну, а перегляд відеоматеріалів, які розміщені на курсі, допоможе закріпити подану інформацію. Для перевірки засвоєних знань у цьому блоці представлена гра «З'єднай», де учням пропонується поєднати певний принцип або закон із малюнком, на якому це відображено. Для розвитку практичних навичок пропонуються теми, що стосуються аналізу онлайн середовищ навчального призначення та розробки певного елемента кожного з видів дизайну. Під час вивчення даних тем учні мають можливість ознайомитися з теоретичними та відеоматеріалами, а для розвитку практичних умінь та навичок виконати до кожної з тем практичну роботу, для створення певних елементів чи об'єктів, що потім будуть використовуватися для створення власного проєкту, розробка якого передбачена в тематичному плані (Франчук та Галицький, 2016).

Також на курсі розміщений блок «Для допитливих», де можна ознайомитися з матеріалами для детальнішого самостійного вивчення теми комп'ютерний дизайн та блок «Відеоуроки», де можна віднайти посилання на певні відеоуроки чи курси відповідно до видів дизайну та потреб.

У результаті вивчення запропонованих тем учні повинні знати, що таке комп'ютерний дизайн; розрізняти види дизайну, правила та закони комп'ютерного дизайну, розуміти та вміти використовувати їх під час розробки власного дизайну; пояснювати відмінності між призначеннями видів комп'ютерного дизайну та їх особливостями; аналізувати програмні середовища навчального призначення відповідно до власних потреб та можливостей середовища; проводити аналогії між сучасними вимогами до дизайну, власними ідеями й урахувати сучасні тенденції під час розробки власного дизайну; переглядати, порівнювати, зберігати створений дизайн за допомогою обраного середовища навчального призначення; створювати, опрацьовувати та редагувати власноруч створений ескіз дизайну; усвідомлювати значення комп'ютерного дизайну у практичній і пізнавальній діяльності людини.

Для об'єктивності оцінки роботи факультативного курсу нами була проведена експериментально-дослідна робота, за допомогою якої ми

визначили ефективність використання такого факультативного курсу учнями профільної школи.

Перед початком, а також після завершення вивчення курсу нами було проведено тестування учнів за допомогою платформи Google Classroom, яке мало на меті перевірити рівень попередньо засвоєних знань та ставлення до обраного курсу, урахувавши знання, інтереси, потреби, а також рівень особистісної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тестування включало питання з попередньо вивчених тем учнями, які об'єднані в одне інтегроване опитування (Биков, 2013).

Результати діагностики рівня ефективності представлені у вигляді діаграми (рис. 2).



Рис. 2. Порівняння результатів рівня знань учнів до початку та після завершення вивчення курсу «Основи комп'ютерного дизайну»

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можна зробити висновок, що перед вивченням курсу «Основи комп'ютерного дизайну» динаміка активності учнів була досить низькою, а рівень знань – середній. Проте, у ході вивчення та по завершенню курсу учні стали частіше цікавитися комп'ютерним дизайном, із задоволенням створювати власні дизайнерські елементи за допомогою використання цифрових технологій та онлайн середовищ, було помітно, що рівень мотивації до самоосвіти зріс, а тим самим і підвищився рівень знань учнів. Це пояснюється тим, що курс має структуровану форму навчання, дозволяє використовувати навчальні матеріали будь-де і будь-коли, що покращує умови для засвоєння змісту навчального матеріалу та зорієнтований на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що значно підвищує інтерес до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Биков, В. Ю. (2013). Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови іт-підрозділів навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 83-98 (Bykov, V. (2013). Cloud computer-technology platform of open education and appropriate development of organizational and technological structure of it departments of educational establishments. *Theory and practice of social systems management*, 1, 83-98).
- Жалдак, М. І. (2011). Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 11 (18), 3-16 (Zhaldak, M. I. (2011). System of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process. *Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanov. Series 2: Computer-based learning systems*, 11, 3-16).
- Кудін, А. П. (2009). Теоретичні засади підготовки викладача дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Вип. 18, 125-131 (Kudin, A. P. (2009). Theoretical bases of preparation of the teacher of remote teaching. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects. Vol. 18*, 125-131).
- Навчальна програма з інформатики 10-11 клас. Рівень стандарту. Міністерство освіти та науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (*Curricula for grades 10-11 class. Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).
- Навчальна програма з інформатики 5-9 клас. Міністерство освіти та науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (*Curricula for grades 5-9 class. Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>).
- Підгорна, Т. В. (2018). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до професійної діяльності в умовах інформатизованого навчального процесу* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Pidhorna, T. V. (2018). *Theoretical and methodological subjects of preparation new teachers on natural-mathematical disciplines for their professional activity in conditions of informatization in the educational process* (DSc thesis). Kyiv).
- Технології комп'ютерного дизайну. Режим доступу: https://pns.hneu.edu.ua/pluginfile.php/112721/mod_resource/content/2/%D1%821.pdf (*Computer design technologies*. Retrieved from: https://pns.hneu.edu.ua/pluginfile.php/112721/mod_resource/content/2/%D1%821.pdf).
- Франчук, В. М., Галицький, О. В. (2016). Використання хмарних сервісів у навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 18, 39-42 (Franchuk, V.M., Halytsky, O. V. (2016).

The use of cloud services in the educational process. *Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 2: Computer-based learning systems, 18, 39-42).*

РЕЗЮМЕ

Корец Николай, Симоненко Екатерина. Разработка факультативного курса по основам компьютерного дизайна для учащихся профильной школы.

Определена роль и место компьютерного дизайна в информатической подготовке учащихся профильной школы. Разработанно и научно-обоснованно структуру и содержание этого курса. Раскрыто важность разработки и внедрения факультативных курсов в учебный процесс для учащихся профильной школы. Освещены основные задачи информатизации образовательного процесса, среди которых создание благоприятных условий для учащихся, реализации их интеллектуального потенциала за счет внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных и педагогических технологий с использованием принципов компьютерного дизайна.

Ключевые слова: информационное общество, компьютерный дизайн, факультативный курс, начальная школа, профильная школа.

SUMMARY

Korets Mykola, Symonenko Ekaterina. Development of an optional course on the fundamentals of computer design for specialized school students.

The article is devoted to the development and implementation of an optional course on the basics of computer design for students of specialized schools. The role and place of computer design in the computer training of students of the specialized school are determined. The structure and content of this course have been developed and scientifically substantiated. The importance of development and implementation of optional courses in the educational process for students of the specialized school is revealed.

The main tasks of informatization of the educational process, including creation of favorable conditions for students, realization of their intellectual potential through introduction of information and communication and pedagogical technologies using the principles of computer design are highlighted.

It is concluded that before studying the course "Fundamentals of Computer Design" the dynamics of student activity was quite low, and the level of knowledge – average. However, during the study and at the end of the course students became more interested in computer design, with pleasure created their own design elements using digital technologies and online environments, it was noticeable that the level of motivation for self-education increased, and thus increased knowledge of students. This is due to the fact that the course has a structured form of learning, allows to use learning materials anywhere and anytime, which improves the conditions for learning the content of educational material and focuses on the use of new information and communication technologies, which significantly increases interest in learning.

Key words: information society, computer design, optional course, curriculum, specialized school.

УДК 373.2.091.33:7

Катерина Мнишенко

Вінницький державний педагогічний
університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0003-4640-9568

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/112-121

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано результати експериментально-теоретичних досліджень проблеми формування основ художньо-естетичної компетентності в дошкільному віці. Розкрито смислове наповнення понять «компетентність», «компетенція», «художньо-естетична компетентність» у векторі естетичного виховання та художньої освіти дошкільників. Проаналізовано низку компетентностей дітей дошкільного віку, зокрема художньо-продуктивну, сенсорно-пізнавальну, комунікативну тощо.

Ключові слова: дошкільник, художньо-естетична компетентність, художня освіта, педагогічна технологія, герменевтичний підхід, педагогічна технологія, образотворчість, художньо-естетичне самовираження..

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в нашій державі, у її економічній, політичній і соціальній сферах, зумовлюють потребу перетворення й оновлення системи освіти й зокрема педагогічної освіти. Національна Доктрина розвитку освіти метою державної освітньої політики визначає «створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних працювати й навчатися протягом життя, оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати та зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти» (Кононко, 2003). Позитивною тенденцією сьогодення є повернення українського суспільства до вивчення історії України, побуту, традицій та обрядів нашого народу, а головне активне, неформальне залучення дітей до їх вивчення.

В умовах оновлення соціально-економічного, науково-технічного, духовного життя держави зростають вимоги суспільства до рівня фахової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. Сьогодні потрібні спеціалісти, які поєднують у собі глибокі фундаментальні фахові й загальнокультурні знання, практичну підготовку до активного входження в соціальне життя, готовність і здатність до самовдосконалення як на професійному, так і на особистісному рівні. Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їх підготовки знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Концепції громадянського виховання особистості

в умовах розвитку української державності», «Концепції національно-патріотичного виховання» та ін. Зокрема, у цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки й культури, збереженні та примноженні культурної спадщини, формуванні людини майбутнього.

Аналіз актуальних досліджень. Кожна особистість володіє ресурсом художньо-естетичного розвитку, але не завжди усвідомлює його цінність для успішної самореалізації в соціумі. Організація естетичного виховання та художньої освіти на всіх рівнях освіти покликана створити умови для визначення особистістю орієнтирів, змісту та способів життєтворчості, формування компетентності, яка обумовлює її самоактуалізацію в соціумі.

Прилучення дитини до світу художньої культури є визнаним пріоритетом дошкільної освіти, оскільки мистецтво є сферою «високої культури», яка доступна й відкрита дитині для освоєння (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронова, О. Кононко, Г. Сухорукова, Р. Чумічева та ін.).

Мистецтво як спосіб художнього пізнання й відображення світу, взірець творчої активності людини, персоналізації та факт самовираження особистості є носієм особливих знань. Оволодіння цими знаннями збагачує духовний світ людини, пробуджує вторичний потенціал, розширює сферу її творчої активності, складає основу художньо-естетичної компетентності, культуротворчості (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, І. Бех, Ю. Борєв, Л. Виготський, М. Каган, О. Кривцун, Л. Левчук, В. Роменець, Л. Столович, Б. Юсов та ін.) (Кононко, 2003).

У низці компетентностей дитини визначені художньо-продуктивна, сенсорно-пізнавальна, комунікативна тощо. Потрібне переосмислення змісту художньої освіти у векторі естетичного (сенсорно-перцептивного), емоційно-чуттєвого освоєння дитиною реального світу, визначення організаційних та методичних засад педагогічної технології реалізації компетентнісного підходу (Мазур, 2017).

У наших дослідженнях актуалізується проблема формування в дошкільників основ художньо-естетичної компетентності як інтегрованої характеристики досягнень дитини в культуро відповідних способах пізнання світу та себе в ньому, а саме – у культуротворенні. Її вирішення обумовлене конкретизацією змісту художньої освіти, перенесенням акценту на активне мислення дитини та дослідницьку поведінку в пізнанні реального світу та його художнього відображення в мистецтві; застосування аксіологічного та герменевтичного підходів у розробці педагогічних

технологій, адекватних потребам та можливостям дитини в освоєнні нею культури відповідних способів пізнання світу, форм художньо-естетичного творчого самовираження в ньому (Мнишенко та ін., 2019).

Галузь художньої творчості, образотворча діяльність дітей дошкільного віку широко представлені в психолого-педагогічних дослідженнях. Учені відзначають, що дитина, яка прагне зрозуміти, відчувати запропоноване їй мистецтво, водночас навчається творчості (В. Єзікеєва, Н. Зубарева, Л. Компанцева, Р. Чумічева та ін.).

Базовими поняттями компетентнісного підходу вчені визначають «компетентність», «компетенцію», «ключові» та «предметні» компетентності. Сутність компетентнісного підходу в дошкільній освіті та початковій школі визначає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей на підґрунті оволодіння дитиною компетенціями в певній галузі знань та сфері діяльності (Т. Байбара, Г. Беленька, Н. Бібік, Н. Гавриш, А. Івершинь, Г. Сухорукова та ін.).

У дослідженнях естетичної компетентності дошкільників науковці визнають складність і багатогранність цього поняття. У ньому сконцентровані всі знання й навички дитини, засвоєні у процесі навчання та її обізнаність у мистецтві. Показники естетичної компетентності та її рівні обумовлені віковими можливостями дитини (В. Гуржапова, О. Мелік-Пашаєв, Е. Торшилова та ін.).

Сучасні педагогічні технології художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку характеризують інтеграцію мистецтв, створення полі художнього розвивального середовища та активну взаємодію педагога з дитиною в ньому, відбір базових знань із теорії образотворчого мистецтва та надання дитині можливості набувати досвіду використання здобутих знань у художньо-естетичному самовираженні (О. Дронова, А. Івершинь, Г. Сухорукова, Л. Шульга, Л. Янцур та ін.). опрацьовується теорія педагогічної підтримки як особливої діяльності педагога, яка перебуває в тісному зв'язку з процесами соціального самовизначення, саморозвитку, самореалізації дитини (О. Газман, Н. Іванова, А. Маслоу, Т. Мерцалова, С. Ролякова, Т. Рогальова, І. Якіманська та ін.).

Орієнтація програм дошкільної освіти на інтегроване вивчення мистецтва актуалізує проблему застосування ідей педагогічної герменевтики (Ш. Амонашвілі, В. Сластьонін), формування основ художньо-герменевтичної компетентності як затності дитини до осмислення інтерпретації художнього тексту музичних, хореографічних, образотворчих та інших творів мистецтва (Н. Гавриш, О. Дронова); підготовки педагогів до опанування вмінь

герменевтичного аналізу художніх текстів різних видів мистецтва (І. Левицька, Д. Лісун, О. Ляшенко, Л. Степанова та ін.).

Змістова сутність понять «художньо-естетична компетентність», «базові знання» з образотворчого мистецтва, організація процесу формування художньо-естетичної компетентності та методичні особливості його супроводу залишаються актуальними для наукової розробки.

Метою статті є висвітлення організаційно-методичних засад формування основ художньо-естетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження. Під час наукового пошуку використовувався комплекс методів дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація тощо) для узагальнення науково-педагогічних джерел, які розкривають досліджувану проблему; порівняльно-історичний, що дозволив визначити засади формування основ художньо-естетичної компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Вивчення об'єктивних процесів практики показало, по-перше, що ізольованість естетичного, художнього, зображального компонентів, яка спостерігається в організації педагогічної роботи та її програмно-методичному забезпеченні, гальмує процес формування компетентності. По-друге, особливістю сучасного мистецтва є активне прагнення експериментування, унаслідок чого з'являються нові стилі, напрями, жанри, синтезовані форми, «оєднання непоєднуваного» (М. Каган). Вихователі так само активно, але не завжди влучно та доцільно залучають ці нові форми до образотворчої діяльності дітей. Дитину цікавить та захоплює процес творення образу, а в пріоритеті є «робота на швидкий результат» з акцентом на запам'ятовування, «механічне» виконання за зразком та показом педагогом способу та послідовності дій «концертно-виставкова діяльність», «зображальна діяльність».

У визначенні змісту художньо-естетичної компетентності дошкільника ми спираємося на роботи психологів, які пояснюють художню творчість дитини як процес, що починається від зародження художніх ідей та образів, натхненних красою, до фаз проміжних і завершальних, у яких активно використовується соціокультурний досвід, специфічні знання та ерудиція (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Мейлах, В. Мухіна, Я Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.).

Художньо-естетичну компетентність ми розуміємо як інтегровану характеристику досягнень дитини в освоєнні способів пізнання та інтерпретації світу. У цій діалектичній структурі естетичний (емоційно-

чуттєвий) компонент інтегрує рівень усвідомлення «образу реального світу», розвиненість перцептивної сфери, рівень сенсорної культури, розвиненість уяви, які обумовлюють емоційну реакцію дитини на предмети ф явища світу та створюють ситуацію «переживання естетичних емоцій», почуття захвату, здивування, власного розуміння й інтерпретації краси, яка надихає на творчість.

Художній компонент інтегрує рівень усвідомлення дитиною «художньої кратини світу»; уявлення про мистецтво (художній образ) як форму інтерпретації світу та краси в ньому; усвідомлення твору мистецтва як результату творчих зусиль, майстерності та емоційного піднесення людини; орієнтування у видах мистецтва та усвідомлення характерних особливостей жанру; усвідомлення варіантів вибору зображальних матеріалів, обладнання та їхніх виражальних можливостей у створенні образу; активність у пошуку оригінальних технік створення образу; здатність ідентифікувати себе з особою художника (митця), прагнення наслідувати спосіб його творчих дій у світосприйманні, інтерпретації, образотворенні; здатність створювати оригінальні художні образи мовою різних мистецтв та мати творчі уподобання.

Організація педагогічного процесу формування в дітей 5–6 років художньо-естетичної компетентності ґрунтується: на засадах філософської теорії пізнання. У педагогічній роботі інформаційно-комунікативний пошуковий простір складала реальний світ, світ мистецтва та «Я-концепція» дитини (самоусвідомлення, самооцінка, рівень домагань, уподобання, досягнення та ін.) у художньо-естетичному творчому самовираженні. До сфери компетентності дитини було включено: споглядально-комунікативну діяльність, «живе споглядання», які передбачали активне спілкування дитини з предметами, об'єктами і явищами реального світу, їх «Оживлення» та «одухотворення», і в яких створювались умови для усвідомлення краси й надихання нею на образотворчість; ідентифікацію з особою митця, сутність якої полягала в усвідомленні зразка креативної поведінки у світосприйманні та художній інтерпретації світу і яка сприяла виникненню в дитини бажання наслідувати способи та форми художньо-творчої активності, вихованню шанобливого ставлення до мистецтва, уваги до втрив мистецтва та бажання відкривати «закодовані в них смисли; активне «живе» сприймання творів мистецтва (музики, живопису, поезії, скульптури тощо), яке передбачало усвідомлення дитиною оригінальної «мови» кожного виду мистецтва й набуття досвіду користування нею у власному трактуванні та інтерпретації; образотворчу діяльність (навчальну та творчу), сутність якої полягала в

уведенні дитини у «творчу майстерню митця», практичному набутті дитиною «базових» знань з мистецтва та усвідомленні цінності їхнього застосування у власному образі творенні; художньо-естетичне мовираження, сутність якого полягала у збагаченні простору художньо-творчої активності дитини, винайденні нею оригінальних ідей у вирішенні образу, випробуванні нових форм власного художньо-творчого перевтілення, художньо-творчих імпровізаціях, виборі художніх пріоритетів, формуванні жанрових уподобань та ін.

Зміст базових знань з мистецтва було структуровано в модулі: «що таке краса», «де можна знайти красу», «що таке мистецтво», кого називають митцем (художник, скульптор, композитор, поет та ін.), «творча майстерня (матеріали, обладнання, устаткування, технічні прийоми, творчий процес тощо)», «твір мистецтва (про що розповідає митець, що він хотів донести до нас, як він цього досяг тощо)», «твоя власна творча майстерня (уподобання, досягнення, творчі плани, дії тощо)».

Інтегрована освітня програма містила такі модулі: «Учимося бачити і розуміти красу. Краса надихає на творчість і пробуджує в кожному художника», «Навчаємося розуміти мистецтво. Художник (митець). Твір мистецтва», «Вивчаємо абетку мистецтва. Майстерня художника (митця)», «Навчаємося бути художниками (митцями). Моя творча майстерня».

В організації та управлінні педагогічним процесом домінували: мотивація дитини до художньо-творчої активності, супровід у переживанні естетичних емоцій, допомога в ситуаціях вибору; транслювання дитині алгоритму творчих дій, зразка креативної поведінки у трактуванні художнього твору та інтерпретації; стимулювання смислопошукових дій та підтримка дослідницької поведінки, творчих спроб та пошуків; увага до особистої думки дитини й повага до неї, визнання цінності продукту творчості.

Зміст педагогічної технології визначався розкриттям дитині «творчої лабораторії» митця та створенням умов для набуття власного художньо-естетичного досвіду через участь у різних культуро відповідних формах самовираження (музикування, драматизація, спів, віршування, складання оповідань та казок, хореографічні імпровізації, малювання, ліплення, дизайн тощо). На різних етапах педагогічного процесу інтегровано використовувалася комплекс методичних прийомів: активні дослідження краси зі сприйманням та обговоренням способів передавання краси мовою різних видів мистецтва (літературно-поетичних творів, музики, хореографії та ін.); розповіді та розмови про художників (митців), активне багатоканальне сприймання творів живопису з прийомами «входження у

картину», «відтворення подій», «колористичні» та «композиційні варіанти», «ідентифікація»; знайомство з різними художніми техніками та прийомами створення виразного образу в мистецтві методом наслідування та власних спроб, вправ, експериментувань; створення «ситуації винахідництва»; ігрових ситуацій, психогімнастики, пластичних етюдів, «мистецьких хвилинок» тощо.

Упродовж експериментальної роботи було визначено, що у формуванні художньо-естетичної компетентності головними завданнями педагога є, по-перше, розвиток сприйнятливості, чуттєвості дитини як базової особистісної якості, яка обумовлює поступове становлення здатності до витонченого розуміння та інтерпретації краси й гармонії, виховання шляхетного смаку; по-друге, організація процесу пізнання реального світу та світу мистецтва як герменевтичної діяльності, у якій дитина набуває досвіду сприймання, осмислення-розуміння та вираження інтерпретації. Цей досвід обумовлює формування в дитини здатності до самостійного здобування інформації, потрібної для успішного виконання дії; трансформування її в певну форму, спосіб та якість художньо-естетичного самовираження; визначає його оригінальність.

Важливою складовою художньо-естетичної компетентності дитини є технічно-технологічна, виконавча складова, яку обумовлюють та характеризують: усвідомлення специфічної «мови» різних мистецтв, набуття досвіду користування нею, власні художні уподобання, здатність до вільної інтерпретації. Організація педагогічного процесу як інтегрованої мистецької діяльності передбачала застосування «художньої студії», «творчої майстерні» як форм педагогічного супроводження, у яких є можливості для індивідуального, групового, фронтального спілкування, роботи «в парах», реалізації навчальних та творчих планів. Було з'ясовано, що технічні навички й уміння, які дитина засвоює методом вправ, маніпулювань, експериментувань з матеріалами та обладнанням, розуміються та усвідомлюються нею як «правила», потрібні для успішної реалізації задуму (Дронова, 2015).

Ефективним технологічним прийомом ми визначаємо застосування «квазі-суб'єкта» (персоналії). Ним виступив «митець», видатний майстр, талановити виконавець (художник, поет, музикант, композитор, скульптор, художник, архітектор, дизайнер, актор, співак, танцівник та ін.) – зрозуміла дитині, відома, популярна, авторитетна особистість. Персоналія презентувалася як зразок реативної поведінки для осмислення дитиною «секретів» майстерності, стимулювання герменевтичної діяльності та

творчого наслідування. Створювалися сприятливі умови для реалізації педагогічного супроводу, коли педагог разом із дітьми «вчився в митців» дивитися на світ та бачити красу, «відкривав» ефективні засоби створення образу як винаходи окремого майстра, сам випробував їх. Педагогічний процес набував формату «пізнавальної гри».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відзначимо, що не кожна дитина готова продемонструвати свою компетентність. За різних причин та обставин дошкільнику буває досить складно висловити свою думку, пояснити свої дії, поставити запитання, бути ініціативною у здобутті знань. Найбільш ефективними в цьому процесі виявились індивідуальні, парні та групові форми організації освітнього процесу. Педагог створює ситуації генерування ідей, обговорення художньо-творчої ідеї, задумів, у яких дітям транслюються зразки доброзичливості, відвертості, уваги й поваги до кожної висловленої думки. В атмосфері довіри дитина розкриває свій внутрішній світ, навчається бути культурним суб'єктом обговорення, виявляє свою компетентність.

На відміну від класичної моделі організації занять, модель «художня студія», «творча майстерня» збільшує ступінь свободи дитини й педагога в ініціюванні потрібних творчо-пізнавальних комунікацій, створенні діалогового творчо-пошукового простору, у якому «запускається» механізм перенесення усвідомлених дитиною цінностей мистецтва у власну діяльність образо творення.

Отже, у результаті проведеного дослідження вагомими чинниками формування основ художньо-естетичної компетентності в дітей дошкільного віку на засадах гуманної педагогіки та психології визначені: інтеграція естетичного й художнього її компонентів у педагогічному процесі; вибір засобів, методів, прийомів, які забезпечують набуття дитиною досвіду естетичного сприймання реального світу та його художнього образу в мистецтві; спрямування педагогічного процесу на осмислення дитиною мистецтва, наслідування творчої особистості митця, алгоритму образо творення, усвідомлення цінності власного художньо-естетичного самовираження.

ЛІТЕРАТУРА

- Волошина, О. В., Мнишенко, К. В. (2020). Формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 63, 81-86 (Voloshin, O. V., Mnishenko, K. V. (2020). Formation of ethnopedagogical competence in future teachers. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Series: pedagogy and psychology. Issue 63*. 81-86).

- Волошина, О. В. (2014). Педагогіка інновацій у вищій школі. Вінниця (Voloshina, O. V. (2014). *Pedagogy of innovations in high school*. Vinnytsia).
- Дронова, О. О., Огурцова, С. В. (2015). Формування соціокультурної компетентності дошкільників засобами мистецтва скульптури. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2, 26-31 (Dronova, O. O., Ohurtsova, S. V. (2015). Formation of socio-cultural competence of preschoolers by means of the art of sculpture. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 2, 26-31).
- Дронова, О. О. (2015). Педагогічні умови становлення культури художньо-естетичного самовираження в дошкільному дитинстві. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 3, 104-110 (Dronova, O. O. (2015). Pedagogical conditions of formation of culture of artistic and aesthetic self-expression in preschool childhood. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 3, 104-110).
- Дронова, О. О. (2015). Свобода і правила в художньому самовираженні дошкільника. Проблеми розвитку творчої особистості: теорія, практика, перспективи, 21-26 (Dronova, O. O. (2015). Freedom and rules in the artistic and aesthetic self-expression of the preschooler. *Problems of development of creative personality of preschool children: theory, practice, prospects*, 21-26).
- Кононко, О. Л. (2003). Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні (Kononko, O. L. (2003). *Commentary on the Basic Component of Preschool Education in Ukraine*).
- Мазур К.В. (2017). Формування художньо-естетичної культури в дітей дошкільного віку як нагальна потреба сьогодення. *Педагогічний пошук*, 77-80 (Mazur, K. V. (2017). Formation of artistic and aesthetic culture in preschool children as an urgent need of today. *Pedagogical search*, 77-80).

РЕЗЮМЕ

Мнишенко Катерина. Организационно-методические основы формирования основ художественно-эстетической компетентности детей дошкольного возраста.

В статье представлены результаты экспериментально-теоретических исследований проблемы формирования основ художественно-эстетической компетентности в дошкольном возрасте. Раскрыто смысловое наполнение понятий «компетентность», «компетенция», «художественно-эстетическая компетентность» в векторе эстетического воспитания и художественного образования дошкольников. Проанализирован ряд компетенций детей дошкольного возраста, в том числе художественно-продуктивную, сенсорно-познавательную, коммуникативную и тому подобное.

Ключевые слова: дошкольник, художественно-эстетическая компетентность, художественное образование, педагогическая технология, герменевтический подход, изобразительное, художественно-эстетическое самовыражение.

SUMMARY

Mnyshenko Kateryna. Organizational and methodological principles of forming the foundations of artistic and aesthetic competence of preschool children.

The article presents the results of experimental and theoretical research on the problem of forming the foundations of artistic and aesthetic competence in the preschool age. The semantic content of the concepts "competence", "artistic and aesthetic competence" in the vector of aesthetic education and art education of preschoolers is revealed. A number of competences of preschool children are analyzed, in particular art-productive, sensory-cognitive, communicative, etc. Artistic and aesthetic competence is interpreted as an integrated characteristic of the child's achievements in mastering the methods of cognition and interpretation of the world. The relationship between artistic and aesthetic competence and art as an artistic and aesthetic self-

expression of the child. Organizational and methodological principles and elements of pedagogical technology of formation of basics of artistic and aesthetic competence in children of senior preschool age are revealed. It is noted that formation of the foundations of artistic and aesthetic competence requires the use of methods that stimulate activity and behavior of the child. The effectiveness of the pedagogical process is due to the use of methods of active preparation of the child for self-learning, independent discovery of new knowledge in art and artistic creativity. The pedagogical means (personalities, musical, poetic, prose works, reproductions, sculpture, objects of decorative and applied creativity, natural materials, utilized household materials, etc.) which carry out informational and motivational functions, encourage comprehension, experimentation, tests are analyzed. The complex of methodological approaches which promote formation in children of preschool age of the generalized picture of world outlook, acquaintance with various art techniques and creation of an expressive image in art by imitation and own attempts, exercises, experiments is allocated.

Key words: *preschooler, artistic and aesthetic competence, art education, pedagogical technology, hermeneutic approach, art, artistic and aesthetic self-expression.*

УДК 378.1

Наталія Муқан

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0003-4396-3408

Маріанна Гаврилюк

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0002-2347-2188

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/121-128

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ, ПІДХОДИ

Стаття присвячена висвітленню проблеми методології педагогіки, зокрема її сутності, принципів, підходів. Висвітлено результати аналізу науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти методології педагогіки, зокрема специфіки організації та проведення педагогічних досліджень, особливостей використання методів педагогічного дослідження. Мета статті полягає в узагальненні результатів наукових розвідок теоретиків у галузі педагогіки з метою висвітлення сутності методології педагогіки, її принципів та підходів, що слугуватиме основою для подальшого студювання педагогічних явищ, фактів та процесів. Висвітлено методи дослідження. Виокремлено форми, за допомогою яких виражають нові знання; подано визначення понять «методологія», «методологія педагогіки», визначено основні функції методології педагогіки, чотири рівні методології науки, принципи методології наукового пізнання в галузі освіти; виокремлено основні підходи (системний, комплексний, цілісний, особистісний, діяльнісний, змістовий, формальний, логічний, історичний, якісний, кількісний, феноменологічний). Представлено висновки та перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *методологія, методологія педагогіки, теорії, концепції, принципи, підходи, педагогічне дослідження.*

Постановка проблеми. Наука – це сфера діяльності людини, що пов'язана із творенням, систематизацією та поширенням знань про навколишній світ і людину в ньому. В основу її розвитку покладено потреби та інтереси людини, а сам розвиток здійснюється на основі

поповнення науки новими фактами та ідеями, для тлумачення й інтерпретації яких необхідно використовувати науково обґрунтовані методи. Загальновідомо, що педагогічні дослідження проводяться з метою студіювання питань теорії та практики освітньої галузі, процесу навчання та учіння з метою з'ясування їхньої сутності та особливостей. Як і будь-яка інша галузь науки, педагогіка послуговується власною методологією, яку розуміємо як цілісну систему, що перебуває в постійному розвитку та збагачується за рахунок результатів нових досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Питання методології педагогіки, її розвитку розглядаються в наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчається специфіка організації та проведення педагогічних досліджень (Гладуш, & Лисенко, 2014; Зайченко, 2008; Кузьмінський, 2005; Новиков, 2006; Earley, 2014; Shraw, 2006), а також особливості використання методів педагогічного дослідження (Aguado, 2009; Creswell et al., 2003; Garner et al., 2009; Loxley et al., 2013). Проте, недостатньо висвітленими залишаються питання сутності, принципів та підходів, що застосовуються в науково-педагогічних дослідженнях.

Мета статті полягає в узагальненні результатів наукових розвідок теоретиків у галузі педагогіки з метою висвітлення сутності методології педагогіки, її принципів та підходів, що слугуватиме основою для подальшого студіювання педагогічних явищ, фактів та процесів.

Методи дослідження. У статті презентовано результати виконаного дослідження, що передбачало застосування аналізу та синтезу з метою опрацювання джерельної бази дослідження, а також виокремлення тих елементів, що складають цінність для виконання педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Результатом наукової роботи є нові наукові знання, для вираження яких використовують чітко визначені форми: факт (подія, явище, їхні характеристики, функціональні взаємозв'язки з іншими подіями, явищами, які зафіксовані та зареєстровані відповідним чином); положення (наукові твердження); поняття (абстрагована чи узагальнена форма вираження якостей явища, предмету); категорія (максимально широке поняття, що позначає найбільш суттєві ознаки явища, предмету); теорія (форма наукового знання, що структуроване у вигляді системи наукових тверджень, доказів та методів обґрунтування і прогнозування явищ та процесів конкретної наукової галузі); концепція (сукупність поглядів, уявлень та ідей, за допомогою яких пояснюються особливості явищ і процесів); ідея (форма пізнання світу, що відображає специфіку об'єкта дослідження та спрямована на його

подальший розвиток; парадигма (модель постановки проблеми як прикладу розв'язання наукових задач); проблема (форма вираження тієї частини знань, яких не вистачає для подальшого розвитку теорії і/чи практики певної сфери людської діяльності; гіпотеза (своєрідне «передбачення знання», яке в разі доведення стає теорією, чи ігнорується наукою у разі її непідтвердження).

С. Гончаренко (1997) подає кілька визначень поняття «методологія». Методологія – (від грецького *metodos* – спосіб пізнання, дослідження, метод і *logos* – наука, знання) – це «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в науці»; це «вчення про методи пізнання та перетворення дійсності». Автор розрізняє часткову методологію «як сукупність методів у кожній конкретній науці», загальну методологію – «сукупність більш загальних методів», філософську методологію – «систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукові, і через часткову методологію» (Гончаренко, 1997, с. 207).

У науково-педагогічній літературі методологія висвітлюється як така, що вивчає типи та рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки вищої школи. Важливою функцією методології педагогіки вищої школи, як зазначає А. Кузьмінський (2005), є розвиток її категорій, понять і термінів. Тобто, методологія – це сукупність знань про можливі шляхи і способи пізнання реальної дійсності. На основі філософської методології визначається загальна та часткова методологія дослідження окремо взятого об'єкта, явища, факту, що уможливають виявлення закономірностей, а відтак – перехід від їх гіпотетичного опису до наукового обґрунтування.

Методологія педагогіки – це система знань, що відображає основні педагогічні теорії, концепції, принципи й підходи до вивчення педагогічних явищ і процесів, методи їх дослідження. Предметом методології педагогіки є закономірності процесу розвитку та формування особистості здобувача освіти. До основних функцій методології педагогіки слід віднести визначення способів творення наукових знань про динаміку розвитку процесів і явищ у галузі освіти; прогнозування шляхів і способів досягнення науково-дослідної мети; забезпечення комплексного отримання даних про процес чи явище, що є предметом дослідження;

сприяння створенню та поширенню нових ідей, теорій, концепцій; уточнення, збагачення, систематизація поняттєво-категорійного апарату педагогічної науки; створення системи наукових знань, в основу яких покладено об'єктивні дані освітньої галузі; застосування дослідницького інструментарію наукового пізнання педагогічних явищ та процесів.

Варто розрізняти чотири рівні методології: філософську/фундаментальну; загальнонаукову; частково-наукову; технологічну. Філософський або фундаментальний рівень у структурі методології характеризується сукупністю загальних принципів пізнання та категоріальним апаратом науки. Філософський рівень формує змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності в умовах функціонування різних соціальних груп (Кузьмінський, 2005). Загальнонаукова методологія – це теорії та концепції, якими послуговується більшість наук. Частково-наукову методологію складає сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що використовуються в конкретній галузі наукового знання. Технологічну методологію презентують «методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання» (Зайченко, 2008, 24). Власне, «технологічна методологія розкриває методику й технологію дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу та його первинне опрацювання» (Гладуш, & Лисенко, 2014, с. 30).

До основних принципів методології наукового пізнання навколишньої дійсності належать принципи детермінізму, відповідності та доповнюваності. У педагогічних дослідженнях принцип детермінізму застосовується, передусім, для з'ясування причин, які покладені в основу появи і розвитку певних педагогічних явищ чи процесів. Тобто йдеться про зумовленість освітніх явищ соціальним, економічним, політичним розвитком країни. Також мається на увазі те, що за певних умов зароджується й розвивається той чи інший процес, який нерозривно пов'язаний із іншими процесами чи явищами функціонального, часового чи просторового характеру. Принцип відповідності в методології наукового пізнання полягає в твердженні, що «теорії, істинність яких була доведена для певної сфери явищ експериментально, зберігають власну значущість для попередніх сфер явищ, навіть при умові розвитку нових більш узагальнених теорій» (Новиков, 2006, с. 91). Принцип відповідності передбачає спадкоємність наукових теорій.

Щодо принципу доповнюваності, то тут варто брати до уваги, що будь-яке дослідження, яке виконується науковцем, спрямоване на вивчення характеристик об'єкта дослідження та передбачає використання певних теоретико-методологічних підходів. Згідно з обраною методологією дослідження вивчається певний аспект цього об'єкта. Відтак, відповідно до принципу доповнюваності змінюється розуміння предмету знань, забезпечується правомірність та рівноправність різноманітних наукових теорій і підходів до опису об'єкта дослідження.

Під час виконання науково-педагогічних досліджень дослідники послуговуються комплексом підходів, які дозволяють всебічно вивчити об'єкт дослідження. Передусім, зауважимо, що підхід – це вихідна позиція, відповідно до якої здійснюється аналіз об'єкту дослідження. Так, у контексті системного підходу об'єкт дослідження вивчається як цілісність, система, яку характеризує наявність взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних компонентів, які мають власні поліфункціональні зв'язки. «Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядають не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у розвитку й русі. Він дає змогу виявити інтегровані системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в складових системних елементах» (Гладуш, & Лисенко, 2014, с. 26).

Відповідно до комплексного підходу об'єкт дослідження – це сукупність явищ чи процесів, які складають одне ціле. Цілісний підхід означає розгляд об'єкту дослідження з перспективи цілого – складного комплексу, який формують його складові. Сутність особистісного підходу полягає в тому, що «жодне психологічне явище, процес, стан чи якість індивіда не можуть бути правильно інтерпретовані без урахування їхньої особистісної зумовленості» (Новиков, 2006, с. 134). Особистісний підхід «означає орієнтацію в конструюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального та морального потенціалу, права на повагу. Водночас припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов» (Гладуш та Лисенко, 2014, с. 27). Відповідно, сутність діяльнісного підходу полягає у тому, що «свідомість і діяльність не суперечать один одному, але й не є тотожними, вони формують єдине ціле» (Новиков, 2006, с. 134).

Змістовий підхід спрямований на вивчення змістового наповнення (сутність, характеристики, взаємозв'язки, факти, дані, що дають можливість за

допомогою абстрагування, аналізу, синтезу сформулювати теоретичні висновки) об'єкту дослідження. Формальний підхід «передбачає виокремлення стійких, відносно незмінних моментів, які розглядаються в «чистому» вигляді, за межами зв'язків з процесом, явищем у цілому (Новиков, 2006, с. 135). Логічний підхід передбачає абстрактно-теоретичну побудову дослідження, спрямованого на вивчення педагогічного явища чи процесу в тому стані його розвитку, якого він досягнув на даний час. Історичний підхід застосовується з метою виявлення специфіки розвитку об'єкта дослідження в історичній ретроспективі. Якісний і кількісний підходи використовуються для виявлення сукупності ознак, якостей, особливостей, що формують своєрідність об'єкта дослідження. Феноменологічний підхід спрямований на опис зовнішніх, змінних характеристик.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, як свідчать результати виконаного дослідження, педагогічні дослідження спрямовані на студіювання актуальних проблем освітньої галузі з метою подальшого вдосконалення її функцій та процесів. Методологія педагогіки передбачає застосування різних підходів, кожен з яких має власні переваги та обмеження, а їх застосування сприяє виявленню нових фактів та розгляду актуальних проблем у галузі освіти.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До подальших наукових студій належить узагальнення теорії і практики комплексного використання методів педагогічного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Гладуш, В. А., & Лисенко Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Дніпропетровськ, Україна. Режим доступу: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/pedagogikavsh.pdf> (Pladush, V. A., & Lysenko, H. I. (2014). *Higher school pedagogy: theory, practice, history*. Dnepropetrovsk, Ukraine. Retrieved from: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/pedagogikavsh.pdf>).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv, Ukraine: Lybid).
- Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка*. Київ, Україна: Освіта України, «КНТ» (Zaichenko, I. V. (2008). *Pedagogy*. Kyiv, Ukraine: Education of Ukraine, CST).
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ, Україна: Знання (Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedagogy of high school*. Kyiv, Ukraine: Knowledge).
- Новиков, А. М. (2006). *Методологія образования*. Москва, Россия: ЕГВЕСТ (Novikov, A. M. (2006). *Education methodology*. Moscow, Russia: EGVEST).
- Aguado, A. (2009). Teaching research methods: learning by doing, *Journal of Public Affairs Education*, 15 (2), 251-260.
- Creswell, J. W., Tashakkori, A., Jensen, K. D., & Shapley, K. L. (2003). Teaching mixed methods research: practices, dilemmas, and challenges. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 619-637). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Earley, M. (2014). A synthesis of the literature on research methods education, *Teaching in Higher Education*, 19 (3), 242-253.
- Garner, M., Wagner, C., & Kawulich, B. (Eds.) (2009). *Teaching research methods in the social sciences*. Farnham: Ashgate Publishing Group.
- Loxley, A., Seery, A., & Grenfell, M. (2013). Editorial: teaching and learning research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 36, 209-212.
- Shraw, G. (2006). Knowledge: structures and processes. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.), (pp. 245-264). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

РЕЗЮМЕ

Мукан Наталия, Гаврилюк Марианна. Методология педагогики: сущность, принципы, подходы.

Статья посвящена изложению проблемы методологии педагогики, в частности ее сущности, принципов, подходов. Представлены результаты анализа научно-педагогической литературы, которая посвящена отдельным аспектам методологии педагогики, в частности специфике организации и проведения педагогических исследований, особенностей использования методов педагогического исследования. Цель статьи состоит в обобщении результатов научных исследований теоретиков в области педагогики с целью отображения сущности методологии педагогики, ее принципов и подходов, которые служат основой для дальнейшего изучения педагогических явлений, фактов и процессов. Представлены методы исследования. Выделены формы, с помощью которых выражают новые знания; даны определения понятий «методология», «методология педагогики», определены основные функции методологии педагогики, четыре уровня методологии науки, принципы методологии научного познания в области образования; выделены основные подходы (системный, комплексный, целостный, личностный, деятельностный, содержательный, формальный, логический, исторический, качественный, количественный, феноменологический). Представлены выводы и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: методология, методология педагогики, теории, концепции, принципы, подходы, педагогическое исследование.

SUMMARY

Mukan Nataliia, Havryliuk Marianna. Methodology of Pedagogy: essence, principles, approaches.

The article dwells on the problem of the methodology of pedagogy, in particular its essence, principles, approaches. It is noted that pedagogical research is conducted in order to study the theory and practice of education, the process of teaching and learning in order to clarify their nature and features. Like any other branch of science, pedagogy uses its own methodology, which we understand as a holistic system that is constantly evolving and enriched by the results of new research. The results of the analysis of scientific and pedagogical literature, which highlights some aspects of pedagogical methodology (which is considered as a system of knowledge that reflects the basic pedagogical theories, concepts, principles and approaches to the study of pedagogical phenomena and processes, methods of their research, and development and formation of the personality of the student is considered to be its subject), in particular the specifics of pedagogical research organization and conduct, the peculiarities of pedagogical research methods usage. The purpose of the article is to summarize the results of scientific research on theorists in the field of pedagogy to highlight the essence of the methodology of pedagogy, its principles, and approaches, which will serve as a basis for further study of pedagogical phenomena, facts and processes.

The authors used the following research methods: analysis and synthesis to develop the source base of the study, as well as the selection of those elements that are valuable for the implementation of the pedagogical research. As a result of the performed research the forms, by means of which the scientists express new knowledge, are singled out: fact, thesis, notion, category, theory, concept, idea, paradigm, problem, hypothesis. The definitions of "methodology", "methodology of pedagogy" are presented, the main functions of the methodology of pedagogy, four levels of methodology of science (philosophical/fundamental; general scientific; partial-scientific; technological), and also principles of methodology of pedagogy (determinism, conformity, complementarity) are highlighted. The main approaches (systemic, complex, holistic, personal, activity, semantic, formal, logical, historical, qualitative, quantitative, phenomenological) are determined. The conclusions and prospects of further research are presented.

Key words: methodology, methodology of pedagogy, theories, concepts, principles, approaches, pedagogical research.

УДК 373.5

Тетяна Насадюк

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-5222-0492

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/128-140

РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Метою статті є ретроспективний аналіз розвитку прикладної спрямованості навчання математики в школах України. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі теоретичні методи дослідження, як аналіз науково-методичної літератури різних історичних періодів; узагальнення, систематизація, порівняльний і системний аналіз результатів. Установлено, що на різних стадіях розвитку системи математичної освіти зберігається стійкий інтерес до проблеми зв'язку курсу математики з практикою, проте цілі і зміст предмету математики змінюється в залежності від домінуючих у суспільстві уявлень про місце і роль математики в системі національних цінностей у певний історичний період розвитку. Практичне значення даного дослідження полягає в тому, що для успішної реалізації прикладної спрямованості навчання математики дуже важливим є процес вивчення попереднього досвіду, пов'язаного з певними її аспектами.

Ключові слова: процес навчання математики, програмні вимоги, зв'язок з життям, принцип політехнізму, прикладна спрямованість.

Постановка проблеми. Навчання та виховання завжди розглядалися як засіб підготовки людини до практичного життя. Свої перші математичні поняття й уявлення людство почало формувати ще в глибоку давнину під час розв'язування найпростіших побутових задач.

Відповідно до потреб часу поступово ускладнювалися форми трудової діяльності, що потребувало формування нових математичних понять і сприяло розвитку математики як науки.

У сучасному світі без логічного та обчислювального математичного апарату стає неможливим розвиток науки, тому навчання математики має бути орієнтоване на розкриття зв'язку математики з практикою та оточуючим світом. Безперечно, для успішної реалізації будь-якої ідеї дуже важливим є процес вивчення попереднього досвіду, пов'язаного з певними її аспектами.

Аналіз актуальних досліджень. Питання зв'язку навчання математики з життям та виробництвом досліджували такі науковці: Т. Бекбоєв, Є. Вігнер, Г. Глейзер, А. Конфорович, К. Матусевич, І. Шапіро та ін. Релізація міжпредметних зв'язків під час навчання математики досліджена в науково-методичних роботах Л. Брескіної, А. Воєводи, В. Далингера, І. Лов'янової, Ю. Мальованого та ін.

Мета статті – ретроспективний аналіз розвитку прикладної спрямованості навчання математики в школах України.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі теоретичні **методи дослідження**: аналіз наукової та науково-методичної літератури з проблеми дослідження; узагальнення й систематизація, порівняльний та системний аналіз результатів наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Аналіз розвитку системи шкільної математичної освіти в Україні свідчить про стійкий інтерес науковців і практиків до проблеми зв'язку курсу математики з практикою та дозволяє помітити певну закономірність у тому, що цілі і зміст предмету математики змінюються в залежності від домінуючих у суспільстві уявлень про місце і роль математики в системі національних цінностей у той чи інший історичний період розвитку.

Найдавнішим пам'ятником математичних знань усієї епохи Київської Русі є математичний твір монаха Кирика Новгородського «Вчення бачити людині всіх років» (1134). Цей твір присвячено проблемам літочислення та арифметико-хронологічним розрахункам. У ньому автор проводить складні для того часу математичні розрахунки та показує, як визначати кількість років, місяців, тижнів, днів і годин, що пройшли від створення світу; кількість високосних років; кількість у році звичайних і місячних місяців, тижнів, днів і годин; кількість годин в одному дні (Левківський, 2011).

Виникнення козащини, воєнізованої частини українського суспільства, мало значний вплив на розвиток математичної освіти в Україні. Як свідчить дослідження (Боярська-Хоменко, 2014), у XII-XVIII ст. у козацьких школах навчанню математики приділялась значна увага: у початковій школі хлопчиків віком від 9 років вчили лічбі й арифметиці, а далі в головній школі до 18 років вивчали математику як окремий предмет, спираючись на роботи

давньогрецьких філософів і мислителів. Знання математики козаки широко застосовували у військовій справі, зокрема у військовій інженерії. Так, багато видів козацької зброї та військового транспорту було виготовлено з використанням знань із геометрії (побудова паралельних прямих, кутів різної величини, поділ кола на рівні частини тощо). У середині XVIII ст. на території семи полків Гетьманщини налічувалося 866 шкіл.

Підручники даного періоду розвитку математичної освіти містили задачі на практичні розрахунки (купівля, продаж, поділ майна, вимірювання земельних ділянок, розрахунки в межах певного виду ремесла тощо) та були орієнтовані на широке коло учнів, незалежно від віку, року навчання та рівня знань. Спочатку такі задачі входили до змісту друкованих букварів, проте згодом були зібрані в окремих підручниках, першим і із яких стала праця Л. Магніцького «Арифметика сиречь наука числительная». У книзі Л. Магніцького задачі розглядались як частина теорії, їх прийоми розв'язування були занадто вичурні, рецептурні і догматичні. Учень повинен був завчати правила та розв'язання задачі-зразка певного практичного змісту (Лук'янова, 2001, с. 108-113).

З початку XVIII ст. центром становлення української освіти і науки стає Києво-Могилянська академія, при якій з 1784 року були відкриті класи чистої і змішаної математики. У II – IV класах учнів навчали арифметиці, а математику починали викладати з V класу й до VIII. Чисту математику вивчали в двох класах: у нижчому – планіметрію, початкові дії, дії з дробами і квадрати чисел; у вищому математичному класі – стереометрію, закінчення алгебри і тригонометрію. До змішаної математики належали початки цивільної і військової архітектури, механіки, оптики, перспективи, сферичної тригонометрії, астрономії, математичної географії, гармоніки і математичної хронології (Бевз, 2008, с. 233).

На початку XIX століття на території України існувало 4 типи шкіл: парафіяльні, повітові та примітивні сільські школи, де учнів навчали дяки. У цих школах від чотирьох місяців до року, у залежності від регіону, дітей навчали читати, писати та виконувати елементарні арифметичні дії. Гімназії (середні школи) навчали переважно дітей дворян і чиновників іноземним мовам, математиці, фізиці, слов'янським, природничим та суспільним наукам.

Про цілі навчання математики значної кількості населення у даний період розвитку освіти в Україні красномовно свідчить популярність профільних шкіл і училищ, які створювалися в ті часи в Херсоні, Полтаві, Катеринославі, Криму та інших містах. Таким закладом освіти було

училище торговельного мореплавства, відкрите 20 лютого 1834 року за клопотанням графа Воронцова та резолюцією імператора Миколи I в місті Херсоні. До майбутніх учнів поряд із моральними та фізичними висувалися вимоги вміння читати і писати російською мовою та знання чотирьох арифметичних дій. Теоретична частина курсу містила такі загальноосвітні предмети, як каліграфія, малювання, арифметика, початкова геометрія, граматики, географія, історія, турецька, грецька та італійська мови, підготовчі морські та навігаційні науки, основи суднобудування. Та, як зазначає (Ляшкевич, 2018, с. 276-282), випускники даного навчального закладу мали низький рівень підготовки з точних і морських наук, що пов'язано з великою складністю опанувати зазначеними в програмних вимогах знаннями вихованцям, які під час вступу володіли лише вмінням читати та знанням чотирьох арифметичних дій. Тому, незважаючи на велику потребу в морських спеціалістах, значна кількість випускників не могла влаштуватися на роботу на купецькі або закордонні кораблі.

У 1895 році Полтавським губернським землеводством було створено Полтавську нижчу школу садівництва і городництва. У Статуті школи визначалася наступна головна мета закладу освіти: навчати дітей сільському господарству, як теоретично, так і практично, умінь і навичок з плодівництва, городництва, декоративного садівництва, а також дати знання з допоміжних галузей сільського господарства: хмільництва, бджільництва, столярної і корзиноплетильної справи. Для цього діти селян губернії вивчали: питання овочівництва, городництва, садівництва, лісорозведення, хмільництва, а також шовківництва, бджільництва, плетіння кошиків, теслярсько-столярські ремесла тощо (Шевніков, 2015, с. 3-9).

Головною метою таких шкіл було виховання спеціалістів із певного ремесла, що свідчить про «прикладну спрямованість навчання» як самоціль, його вузькопрофільність та відсутність орієнтації на опанування хоча би найменшим набором базових загальноосвітніх знань.

Наприкінці XIX ст. якість навчання в народних школах України була низькою, а рівень грамотності населення становив лише 15–20 %.

З першої половини XX ст. розвиток української математичної освіти відбувається на тлі радянських революційних поглядів. Після остаточного встановлення радянської влади в Україні з грудня 1919 р. нова українська система освіти почала будуватися за російським зразком. У травні 1919 р. було видано «Положення про єдину трудову школу УРСР», в основу якого було покладено чинне в Радянській Росії «Положення про єдину трудову школу». Воно передбачало запровадження безкоштовного і спільного

навчання дітей обох статей з восьми років; загальноосвітній і політехнічний характер освіти, заборону релігійного виховання; запровадження продуктивної праці дітей. Та якщо в Росії школа була політехнічною, то всі навчально-виховні заклади України тісно поєднувалися з виробництвом та утворювали єдину систему професійної освіти.

Масове навчання дітей різних верств населення в школах та поява підручників математики для певних категорій учнів (рік навчання, місце проживання) дозволяє стверджувати про початок другого періоду розвитку математичної освіти в Україні (20-30 рр. ХХ ст.), який характеризується домінуванням «трудового цілепокладання» в навчанні математики.

У середніх шкільних закладах учням пропонувалися лише ті математичні знання, які були необхідні конкретним професіям, виробництву, армії чи флоту. Ці знання не були організовані в цілісну систему, були відсутня строгість та логічно витримана послідовність викладу матеріалу (Егупова, 2014). За таких умов про формування системи теоретичних знань та інтелектуальний розвиток учнів не могло бути й мови.

Збірники задач із арифметики для сільських шкіл та міських були різні. Це пояснювалося тим, що задачник має бути наповненим, головним чином, завданнями з життя школи і з комунального життя міста (для містян) або району (для селян). Діти за допомогою числових розрахунків досліджують міські вулиці, види транспорту, водопровід, каналізацію, вуличне освітлення, пожежну охорону міста, лазні, пральні; зачіпають вони і види праці (ремесло ковальське, слюсарне), профспілки. Ринок дає матеріал для встановлення зв'язку міста з селом. Дитина дізнається, що селянин привозить на ринок і що везе з міста в село. За будь-якої можливості, як для безпосереднього знайомства з досліджуваним явищем, так і для отримання числових даних, необхідно використовувати екскурсії (Звягинцев, 1923).

Задачі того періоду нагадували певні інструкції щодо виконання конкретних життєвих вправ. Математика в даному випадку відіграє роль інструмента для задоволення певної практичної життєвої потреби.

Наприклад, «міський» збірник задач (Зенченко, 1926) містив задачі про місто і життя в ньому: «Міський кооператив за два дні розпродав 96 м мануфактури; серед них 19 м було продано не в базарний день, а решта – в базарний. Скільки метрів мануфактури було продано в базарний день?», а сільський (Звягинцев, 1923), відповідно, про сільське життя: «Шаповал з двома помічниками приготував вовну для биття: очищену від сміття і розпатлану вовну розстиляли на підлозі, пересипали борошном (для цього береться зіпсоване борошно: затхле

або підмочене) і били тонкими палицями. Борошна в шаповалів було заготовлено 144 кілограми, але його не вистачило (на кожні 6 кілограмів вовни йде 5 кілограмів борошна). Тому довелося прикупити ще 216 кілограмів борошна. Скільки всього кілограмів борошна використали шаповали? Скільки кілограмів вовни їм вдалося обробити?»

Аналіз текстів задач зі збірників (Звягінцев, 1923; Зенченко, 1926) дає можливість зробити висновок, що цілі навчання математики на даному етапі розвитку радянської ідеології були орієнтовані не на набуття математичних знань та оволодіння певними вміннями та навичками, а на вивчення явищ оточуючого середовища, підготовку до конкретної трудової діяльності, виконання певних практичних дій, що призвело до розчинення математики в суспільній праці та, як наслідок, до низького рівня знань учнів.

Гостра потреба у висококваліфікованих кадрах та усвідомлення владою фундаментальної ролі математики для вивчення всіх технічних дисциплін поклали початок новому періоду розвитку математичної освіти в Україні. На початку 30-х рр. відбувся перегляд навчальних планів і програм з математики та переорієнтація її змісту і мети на здобуття системи знань, необхідних для здобуття середньої та вищої освіти.

Третій період (початок 30 рр. – кінець 70-х рр. ХХ ст.) характеризується домінуванням «принципу політехнізму» у математичній освіті, який передбачає зв'язок математики з виробництвом, реалізацію міжпредметних зв'язків, ознайомлення учнів на практиці з інструментами та вимірювальними приладами, що застосовуються в математиці для формування в них вимірювальних, обчислювальних, контрольних-пошукових та алгоритмічних умінь, пов'язаних із машинними механізмами.

Політехнізм у навчанні досліджували О. Астряб (1934 р. «Як викладати математику в політехнічній школі за комплексною системою»), О. Дубинчук (дослідження 70-80 рр. ХХ ст.), І. Тесленко (1973 р. «Наукова технічна революція і математика в школі»).

На початку даного періоду загальна мета вивчення математики в школі полягала у вихованні патріотизму серед молоді та вихованні вміння використовувати здобуті математичні знання для побудови комуністичного суспільства (Березанська, 1955). Таким чином, з'явилося поняття «радянська математика», вивчення якої повинно було сприяти «вихованню марксистсько-ленінського світогляду», «почуття радянського патріотизму», «національної гордості».

У підручнику з арифметики для 5-6-х класів для семирічної та середньої школи А. Кисельова (Киселев, 1953, с. 111), зустрічаються задачі

такого формулювання: «Населення міста складає 134400 людей. З часів Великої Жовтневої соціалістичної революції воно виросло на 60 %. Скільки жителів було в місті до революції».

Принцип політехнізму в шкільній освіті 50-60 рр. займає панівну позицію. Відомий математик та методист, академік Б. Гнеденко вважав, що в школі необхідно приділяти значну увагу питанням політехнічної освіти. Реалізація принципу політехнізму, на його думку, має означати низку педагогічних дій, котрі могли би сприяти підготовці учнів до професійної діяльності в сфері промисловості та виробництва. У якості одного із засобів реалізації цього принципу знову пропонується ознайомлення учнів на практиці з найпростішими приладами та розвиток навичок по роботі з ними (Егупова, 2014).

У збірнику з професійної орієнтації учнів (Нечипорук, 1971, с. 53) 1971 р. зазначено, що «систематичну і цілеспрямовану профорієнтаційну роботу слід проводити в школах, починаючи, як показали наші спостереження, вже з 5-го класу. Дуже важливо, зокрема, виробити в підлітків позитивне ставлення до перспективи стати в майбутньому робітником».

З 70-х рр. ХХ ст. збільшуються темпи технічного відставання СРСР від розвинених країн Європи та США, що стало поштовхом до зміни пріоритетів у цілях навчання математики. На тлі модернізації загальної середньої освіти на засадах ринкової моделі відбувається зміщення акцентів та розпочинається етап модифікації ідей політехнізму.

Поряд із ідеями політехнізму в методиці навчання математики активно почала розвиватися проблема реалізації прикладного спрямування курсу математики. Ця проблема знаходила своє відображення в дослідженнях багатьох радянських науковців, а саме: А. Ахлімірзаєва, А. Бурдина, Є. Величка, Г. Возняка, Ю. Колягіна, М. Мірзоахмедова, А. Мишкіса, В. Пікана, М. Терьошина, В. Фірсова, М. Якутової та ін. В останні роки прикладному спрямуванню математики присвячені роботи таких вітчизняних науковців, як Н. Вагіна, Г. Дутка, А. Прус, Л. Соколенко та ін.

Уперше поняття «прикладна спрямованість навчання математики» з'являється в працях В. Фірсова (1977р.), який зазначив, що «єдність математики проявляється у взаємопроникненні прикладного і теоретичного напрямів, у їх взаємному збагаченні і впливові» (Фирсов, 1977). Він визначав прикладну спрямованість середньої математичної освіти як здійснення цілеспрямованого змістовного та методологічного зв'язку шкільного курсу математики з практикою, що передбачає введення

в шкільну математику специфічних моментів, характерних для дослідження прикладних проблем математичними методами.

У 1985 р. була прийнята нова програма навчання математики і в шкільні підручники почали включатися завдання не лише виробничого або сільськогосподарського змісту, а й завдання з області економіки, історії, природничих наук та інших сфер людської життєдіяльності.

З кінця 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. «принцип політехнізму», поступився місцем принципу «прикладної спрямованості навчання математики», що поклало початок новому четвертому періоду розвитку математичної освіти в Україні.

У задачниках 1991 року з'явилися «незвичні» для «радянської математики» приклади сфер застосування математичного апарату, наприклад (Совайленко В.К., 1991): «У процесі росту сосна поглинула з повітря 1,84 т вуглекислоти, а з ґрунту 0,55 т води та 0,03 т мінеральних речовин і при цьому виділила в атмосферу 1,42 т кисню. На скільки збільшилась маса сосни?», «Гора Арарат складається з двох вершин: більшої, висотою 5,165 км, та меншої, висотою 3,925 км. На скільки кілометрів більша вершина височіє над меншою?», «Для того, щоб зберегти яйця, їх вимочують у розчині з води та клею у відношенні 1:10. Для приготування розчину взяли 1,2 кг води. Скільки потрібно взяти клею?». Особлива увага в даному посібнику приділена задачам, які, окрім свого математичного змісту, мають загальноосвітній напрям, містять невідомі учням терміни, знайомлять із різними об'єктами, явищами, рецептами тощо.

Нові підручники з математики для загальноосвітніх шкіл II-III ступенів тих років вже не орієнтувалися на цільові партійні установки, відображаючи лише авторське бачення структури і змісту загальної математичної освіти (Лодатко, 2007, с. 94-118).

З розвитком системи освіти незалежної України цілі навчання математики в загальноосвітній школі коригувалися та вдосконалювалися. Зокрема в 2000 році вони були систематизовані і конкретизовані З. Слєпкань (Слєпкань, 2000, с. 9).

На думку вченого, поряд із розумовим розвитком учнів, головним є «забезпечення свідомого й міцного оволодіння системою математичних знань, навичок і вмінь, потрібних у повсякденному житті і майбутній трудовій діяльності кожному членові сучасного суспільства, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження освіти в системі безперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи математики та її роль у пізнанні навколишнього світу, формування навичок математизації ситуацій

під час досліджень різних явищ природи і суспільства» та «естетичне, екологічне, економічне, патріотичне, трудове виховання, професійна орієнтація на виховання здорового способу життя». Ці ідеї пізніше стануть фундаментальними для розбудови сучасної математичної освіти.

У 2005 році в програмі з математики для 12-річної школи серед цілей навчання математики відзначаємо наступну: «формування в учнів математичних знань як невід'ємної складової загальної культури людини, необхідної умови її повноцінного життя в сучасному суспільстві на основі ознайомлення школярів із ідеями і методами математики як універсальної мови науки і техніки, ефективного засобу моделювання й дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності; опанування учнями системи математичних знань і вмінь, що є базою для реалізації зазначених цілей, а також необхідні в повсякденному житті й достатні для оволодіння іншими шкільними предметами та продовження навчання» (Програма, 2005).

Новий період розвитку математичної освіти в Україні, який триває й до сьогодні, на нашу думку, розпочався у 2012 році, коли в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики було покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого результатом навчання предмета мають стати такі сформовані в учнів компетентності, як здатність успішно діяти в навчальних та життєвих ситуаціях», про що зазначається в пояснювальній записці навчальної програми з математики (Програма, 2012).

У 2016 році в Україні розпочалося реформування системи освіти та було запущено перший етап створення Нової української школи, ключовими ознаками якої є педагогіка партнерства, готовність до технологічних та процесуальних інновацій, нові стандарти навчання, тісно пов'язаного з життям.

В оновленій програмі з математики для 5-9 класів 2017 року (Програма, 2017) зазначено, що навчання математики в основній школі передбачає формування предметної математичної та інших ключових компетентностей, на які робиться акцент розробниками даної програми, а саме: 1) спілкування державною (і рідною – у разі відмінності) мовами; 2) спілкування іноземними мовами; 3) основні компетентності у природничих науках і технологіях; 4) інформаційно-цифрова компетентність; 5) уміння вчитися впродовж життя; 6) ініціативність і підприємливість; 7) соціальна і громадська компетентності; 8) обізнаність і самовираження у сфері культури; 9) екологічна грамотність і здорове життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, реалізація прикладної спрямованості навчання математики

розглядається сьогодні як один із шляхів здійснення компетентнісного підходу в навчанні, а саме формування ключової (комплекс рис для ефективної діяльності в різних сферах життя), міжпредметної (здатність використовувати знання, уміння та навички щодо міжпредметного кола проблем), проєктно-технологічної (здатність застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності) компетентностей.

Здобутки вітчизняних і зарубіжних учених у галузі нових інформаційних та освітніх технологій спрямовані на модернізацію практичної підготовки учнів до сучасних умов розвитку й потреб суспільства. XXI століття на зміну людині-інтелектуалу має прийти людина-винахідник, яка здатна зорієнтуватися в морі інформації, виявляє вміння вчитися та реалізовуватися.

Отже, пройшовши шлях від епохи Київської Русі до сьогодення прикладна спрямованість навчання математики трансформувалася у процес розбудови новітньої системи математичної освіти, що органічно поєднується із впровадженням STEM-навчання, втіленням абсолютно нових інноваційних підходів до організації освітнього процесу та орієнтується на виховання конкурентоспроможної, активної особистості, озброєної всіма необхідними для перспективного саморозвитку та самореалізації компетентностями.

ЛІТЕРАТУРА

- Бевз, В. Г. (2008). *Практикум з історії математики. Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Bevz, V. H. (2008). *Workshop on the history of mathematics. Tutorial for students of physical and mathematical faculties of pedagogical universities*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).
- Березанська, Є. С. (1955). *Мета навчання арифметики. Методика арифметики*. Київ: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа» (Berezanska, E. S. (1955). *The purpose of teaching arithmetic. Methods of arithmetic*. Kyiv: State Educational and Pedagogical Publishing House "Soviet School").
- Боярська-Хоменко, А. В., Троцько, А. В. (2014). *Становлення та розвиток вищої математичної освіти в Україні у XII – на поч. XX століття*. Харків: ХНАДУ (Boiarska-Khomenko, A. V., Trotsko, A. V. (2014) *Formation and development of higher mathematical education in Ukraine in the XII – beginning of the XX century*. Kharkiv: KNAGU).
- Егупова, М. В. (2014). *Практико-ориєнтоване навчання математикі в школі як предмет методическої підготовки учителя*. Москва: МПГУ (Ehupova, M. V. (2014). *Practical oriented teaching of mathematics in school as a subject of methodical preparation of the teacher*. Moscow: MPSU).
- Звягинцев, Е., Бернашевский, А., Васильев, Г. (1923). *Живой счет. Сборник арифметических задач и упражнений для сельских школ. Часть третья*. Ленинград: Государственное издательство Москва (Zvyagintsev, E., Bernashevsky,

- A., Vasiliev, H. (1923). *Live account. Collection of arithmetic problems and exercises for rural schools. Part Three*. Leningrad: Moscow State Publishing House).
- Зенченко, С. В., Єменов, В. Л. (1926). *Жизнь и знание в числах: Сборник арифметических задач для городской школы. 2-й год обучения*. Ленинград: Государственное издательство Москва (Zenchenko, S. V., Yemenov, V. L. (1926). *Life and Knowledge in Numbers: A Collection of Arithmetic Problems for a City School. 2nd year of study*. Leningrad: Moscow State Publishing House).
- Киселёв, А. П. (1953). *Арифметика. Учебник для 5-го и 6-го классов семилетней и средней школы*. Москва: Государственное издательство министерства просвещения РСФСР (Kiselev, A. P. (1953). *Arithmetic. Tutorial for 5th and 6th grades of seven-year and high school*. Moscow: State Publishing House of the RSFSR Ministry of Education).
- Левківський, М. В. (2011). *Історія педагогіки. Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те*. Київ: Центр учбової літератури (Levkivskiy, M. V. (2011). *History of pedagogy. Educational method. manual. Edition 4*. Kyiv: Center for Educational Literature).
- Лодатко, Є. О. (2007). Цілі математичної освіти в контексті соціокультурних трансформацій суспільства. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 1* (Lodatko, Ye. O. (2007). The goals of mathematical education in the context of socio-cultural transformation of society. *Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical Sciences, 1*).
- Лук'янова, С. М. (2001). Текстові задачі, що розв'язуються арифметичним способом, в історії розвитку шкільного курсу і методики навчання математики. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманов, 44, 108-113* (Lukianova, S. M. (2001). Arithmetic word problems in the history of school development and methods of teaching mathematics. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, 44, 108-113*).
- Ляшкевич, А. І. (2018). Херсон – колыска морської освіти торгового флоту (кінець XVIII – початок XIX століття). *Херсонський збірник наукових праць «Педагогічний альманах», 37, 276-282* (Liashkevych, A. I. (2018). Kherson – the cradle of maritime education of the merchant navy (late eighteenth – early nineteenth century). *Kherson collection of scientific works "Pedagogical Almanac", 37, 276-282*).
- Нечипорук, З. С. (1971). *Професійна орієнтація учнів*. Київ: Видавництво «Радянська школа» (Nechiporuk, Z. S. (1971). *Professional orientation of students*. Kyiv: Soviet School Publishing House).
- Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-12 класи: (2005)*. Київ: Ірпінь (Program for general education institutions. Mathematics. Grades 5-12 (2005). Kyiv: Irpin).
- Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-9 класи*. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Освіта/programma-matematika-5-9.pdf> (The program for secondary schools. Mathematics. 5-9 classes. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/content/Education/program-matematika-5-9.pdf>).
- Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика, 5-9 класи*. (2017) (Program for General Educational Institutions. Mathematics, grades 5-9).
- Слепкань, З. І. (2000). *Методика навчання математики. Підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч.закладів*. Київ: Зодіак-ЕКО (Sliepan, Z. I. (2000). *Methods of teaching mathematics. Tutorial. for students. mate. specialties of ped. educational institutions*. Kyiv: Zodiac-ECO).
- Фирсов, В. В. (1977). О прикладной ориентации курса математики. В В. В. Фирсов, *Углубленное изучение алгебры и анализа*. Москва: Просвещение (Firsov, V. V.

(1977). About applied orientation of mathematics course. In V. V. Firsov, *In-depth study of algebra and analysis*. Moscow: Enlightenment).

Шевніков, М. Я. (2015). Аграрно-економічному коледжу – 120 років. *Науково-виробничий фаховий журнал «Вісник Полтавської державної аграрної академії»*, 3, 7-9 (Shevnikov, M. Ya. (2015). Agricultural and Economic College – 120 years. *Scientific and production professional journal “Bulletin of the Poltava State Agrarian Academy”*, 3, 7-9).

РЕЗЮМЕ

Насадюк Татьяна. Прикладная роль математики на разных этапах развития математического образования в школах Украины.

Целью статьи является ретроспективный анализ развития прикладной направленности обучения математике в школах Украины. Для достижения поставленной цели использовались следующие теоретические методы исследования: анализ научно-методической литературы разных исторических периодов; обобщение, систематизация, сравнительный и системный анализ результатов. Установлено, что на разных стадиях развития системы математического образования сохраняется устойчивый интерес к проблеме связи курса математики с практикой, однако цели и содержание предмета математики изменяется в зависимости от доминирующих в обществе представлений о месте и роли математики в системе национальных ценностей в определенный исторический период развития. Практическое значение данного исследования заключается в том, что для успешной реализации прикладной направленности обучения математике очень важным является процесс изучения предыдущего опыта, связанного с определенными ее аспектами.

Ключевые слова: процес обучения математике, программные требования, связь с жизнью, принцип политехнизма, прикладная направленность.

SUMMARY

Nasadyuk Tetiana. Applied role of mathematics at different stages of development of mathematical education in Ukrainian schools.

The purpose of the article is a retrospective analysis of the development of applied mathematics teaching in Ukrainian schools. To achieve this goal, the following theoretical research methods were used: analysis of scientific and methodological literature of different historical periods; generalization, systematization, comparative and systematic analysis of results. It is established that at different stages of development of the mathematical education system there is a persistent interest in the problem of linking the course of mathematics with practice, but the purpose and content of the subject of mathematics varies depending on the dominant in society ideas about the place and role of mathematics in the system of national values in a certain historical period of development. For example, in Cossack times, in Cossack schools, mathematics was used to produce many types of Cossack weapons and military transport. Later, in Soviet times, the development of Ukrainian mathematical education took place against the backdrop of Soviet revolutionary views. In the early twentieth century Mathematics was completely dissolved in social work. The tasks of that period were more like certain instructions for performing specific life exercises. Subsequently, in the mathematical education began to dominate the “principle of polytechnism”, which involved the connection of mathematics with production and developing students’ ability to use the acquired mathematical knowledge to build a communist society. But in the late 70s of the twentieth century, there was a shift in emphasis and along with the ideas began to actively develop the problem of implementing the applied orientation of the mathematics course. The recent history of the applied orientation of mathematics teaching of fundamental changes has come closer to our

times. Since 2012, the content of mathematics teaching was based on a competence approach, and in 2016, Ukraine began reforming the education system and implementation of the New Ukrainian School, the key features of which are the pedagogy of partnership, readiness for technological and procedural innovations, new learning standards, connected with life. Thus, having passed the path from the era of Kievan Rus to the present day, the applied orientation of mathematics education has transformed into the process of developing a new system of mathematical education, which is organically combined with the introduction of STEM-learning and implementation of completely innovative approaches to the organization of the educational process. The practical value of this study is that the process of learning from previous experiences related to certain aspects of it is very important for the successful implementation of the applied focus of mathematics teaching.

Key words: *process of learning mathematics, program requirements, communication with life, principle of polytechnism, applied orientation.*

УДК 371.21-004

Маргарита Носкова

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0003-4361-737X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/140-150

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз існуючої мережі закладів загальної середньої освіти, які забезпечують організацію освітнього процесу за дистанційною формою навчання, виявлено причини появи перших дистанційних шкіл в Україні та причини розвитку мережі закладів загальної середньої освіти, що навчають дистанційно. На основі проведеного аналізу результатів опитування, що проводилося Державною службою якості освіти України влітку 2020 року, керівників закладів загальної середньої освіти, учителів, учнів та їхніх батьків щодо організації дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19 навесні 2020 року виявлено причини невдоволення ефективністю дистанційного навчання у школах України весною 2020 року, проаналізовано можливість розвитку дистанційних шкіл в Україні в короткостроковій перспективі, зокрема в комунальному та приватному секторі.

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційна школа, освітній процес, пандемія, COVID-19, опитування, керівники шкіл, учителі, учні, батьки.*

Постановка проблеми. Дистанційне навчання – освітня технологія, що базується на використанні інтернет-технологій та цифрових інструментів навчання, неможливе без відповідного технічного та технологічного забезпечення. Хоча це доволі нова форма організації навчання, але за останні десятиліття впевнено поширюється в закладах освіти по всьому світу. Найбільш активно дистанційні форми навчання використовують у США, Франції, Німеччині, Китаї та інших країнах світу.

Дистанційне навчання як форма організації освітнього процесу в закладах освіти стало особливо актуальним через світову пандемію COVID-

19 і як показав досвід карантинного навчання у 2020-2021 рр., далеко не всі заклади освіти були готові до такої форми здобуття знань.

Аналіз актуальних досліджень. Дистанційні технології організації освітнього процесу, особливості взаємодії учасників навчання, інструментарій та технічне забезпечення ефективного навчання на відстані, використання цифрових технологій і освіті тривалий час перебувають у центрі уваги вітчизняних та закордонних науковців. Дистанційне навчання як наукову проблему у своїх роботах розглядали: І. Адамова, Х. Беккер, В. Биков, І. Воротнікова, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Морзе, В. Олійник, К. Осадча; можливості використання цифрових технологій у навчанні досліджували Р. Бергер, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кремень, О. Пінчук, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, П. Стефаненко, П. Таланчук, М. Танась та ін.

Мета статті – представити аналіз умов існування та розвитку дистанційних шкіл в Україні, зокрема впливу на їх утворення суспільно-політичної ситуації, а також стану готовності педагогічних працівників до активного використання цифрових технологій у організації дистанційного навчання, а існуючих закладів загальної середньої освіти до надання освітніх послуг дистанційно.

Виклад основного матеріалу. Організація та впровадження дистанційних форм навчання в закладах освіти України тривалий час було швидше виключенням ніж нормою, особливо в закладах загальної середньої освіти, у першу чергу, через те, що практично всі школи та гімназії навчали очно і це була основна форма організації освітнього процесу. До 2014 року в Україні було менше 10 шкіл із дистанційною формою навчання.

Лише окремі заклади загальної середньої освіти впроваджували в освітній процес елементи змішаного навчання, де дистанційні елементи носили допоміжний характер, що забезпечував доступ до додаткових інформаційних ресурсів, інструктивних матеріалів, колекцій електронних навчальних посібників та підручників. У переважній більшості, використання дистанційних форм навчання було експериментальним і до його впровадження ставилися з обережністю, залучали вчителів за бажанням, а учнів – за згодою батьків.

Хоча доволі багато вчителів активно використовували у своїй роботі інтернет-сервіси, створювали дидактичні матеріали та використовували їх на уроках з учнями, здебільшого, це також були інструменти для очного навчання, що урізноманітнювали навчальний процес, робили його яскравим та інтерактивним, але не змінювали його сутності – обов'язковості особистої присутності на уроці, у класі.

Активного використання дистанційних технологій у школах України до 2014 року не було і це пояснювалося відсутністю об'єктивних обставин, що змушували змінювати або модифікувати традиційну очну форму навчання. Гострої потреби в упровадженні дистанційних форм навчання на той час не існувало так само, як і запиту від батьків та суспільства на таку форму освітньої послуги.

Першим закладом загальної середньої освіти в Україні, який створювався як дистанційний на запит закордонних діаспор українців, є Міжнародна українська школа, створена на базі Школи екстернів у 2005 році. Це найвідоміша українська дистанційна школа за кордоном і чи не єдина дистанційна школа в Україні до 2014 року. Зараз у школі працюють 58 педагогів, які навчають 3335 учнів з понад 88 країн світу (*Міжнародна українська школа*).

Ситуація почала змінюватися після анексії Криму і початку воєнних дій у Донецькій та Луганській областях, з'явилася нагальна потреба організації віддаленого навчання для учнів, які залишилися на окупованих територіях, але планують поступати в українські заклади вищої освіти. Така потреба стала певним викликом для вітчизняної системи освіти і лише незначна частина шкіл, переважно в Києві, змогла організувати повноцінне дистанційне навчання для таких учнів. Переважна більшість учнів із окупованих областей ставали екстернами, вчилися самостійно і приїжджали до школи на українській території лише для того, щоб здати підсумкові роботи, іспити, а згодом і зовнішнє незалежне оцінювання й отримати атестат. І хоча листи Міністерства освіти і науки України, видані у 2014-2019 рр. сприяли організації навчання учнів з окупованих територій у різний спосіб, зокрема в листі Міністерства освіти і науки України №1/9-453 від 1 вересня 2016 року «Щодо здобуття загальної середньої освіти» зазначається: «На звернення осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції та тимчасово окупована територія України, стосовно можливості продовження здобуття загальної середньої освіти Міністерство на додаток до листів Міністерства від 14.10.2014 № 1/9-535 та від 14.09.2015 № 1/9-436 повідомляє, що учні, які проживають на відповідних територіях, можуть продовжити здобуття загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на підконтрольній українській владі території за всіма існуючими формами навчання. Зважаючи на ситуацію, що несе загрозу життю і здоров'ю дітей, доцільним є їх зарахування саме на екстернатну або дистанційну форму навчання» (Освіта.UA. Середня освіта. *Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо здобуття загальної середньої освіти»*).

Для задоволення потреби в дистанційному навчанні для учнів шкіл з окупованих територій було реалізовано кілька освітніх проєктів, до яких долучилися провідні заклади освіти, зокрема інститути та університети. Так, в інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка було відкрито Столичний центр відкритої освіти, основним завданням якого було забезпечити якісне дистанційне та екстернатне навчання, у першу чергу, для учнів з Донецької та Луганської областей.

До організації екстернатного навчання було залучено кілька київських шкіл, дистанційне навчання забезпечувалося й забезпечується силами педагогів м. Києва на базі дистанційної платформи Столичного центру відкритої освіти. За час існування центру його послугами скористалась не одна сотня учнів. Ефективність діяльності центру було підтверджено результатами навчання учнів, які успішно здавали зовнішнє незалежне оцінювання та вступали у вітчизняні університети та інститути.

Також дистанційне навчання для учнів 1-11 класів пропонують приватні заклади, які також, в основному, зосереджені у столиці, наприклад, Центр дистанційної освіти «Джерело» (*Центр дистанційної освіти «Джерело»*), дистанційна школа «Акцент» (*World virtual school unicorn*), Центр освіти «Оптіма» дистанційна загальноосвітня школа (1-11 класи) (*Центр освіти «Оптіма»*).

Дистанційна школа «Оптіма» була відкрита у 2015 році, у першу чергу, на запит від батьків з Криму та Донбасу, але на даний час школа успішно працює з учнями зі всіх континентів світу. Учнями школи стають, переважно, діти українських заробітчан, учні з окупованих територій, а також учні з різних регіонів України, батьки яких вирішили обрати для своїх дітей саме дистанційну форму навчання.

Прикладом успішної мережі дистанційних шкіл, яка організована на базі комп'ютерної Академії ШАГ, є дистанційна школа для учнів 5-11 класів *World virtual school unicorn (World virtual school unicorn)*, яка об'єднує 10 дистанційних шкіл у різних областях України, є профільною школою з поглибленим вивченням інформаційних технологій.

Зараз кількість шкіл, які надають можливість учням із окупованих територій Донецької та Луганської областей навчатися дистанційно, зросло. Такі школи є в усіх областях України. На сайті Міністерства освіти і науки України розміщено інформацію про такі школи, що суттєво полегшує учням та їх батькам обрати заклад освіти та навчатись. Загалом в Україні 178 шкіл, які надають дистанційну освіту (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл закладів загальної середньої освіти України, що забезпечують навчання учнів з Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей за дистанційною формою

(за даними з сайту МОН України: <https://cutt.ly/pg3biX2>)

Область	К-сть шкіл	Область	К-сть шкіл
Вінницька	1	Одеська	2
Волинська	1	Полтавська	1
Дніпропетровська	4	Рівненська	9
Донецька	10	Сумська	17
Житомирська	10	Харківська	7
Закарпатська	6	Херсонська	14
Запорізька	20	Хмельницька	30
Івано-Франківська	2	Черкаська	12
Київська	2	Чернівецька	1
Луганська	13	Чернігівська	2
Львівська	7	м. Київ	4
Миколаївська	3	ВСЬОГО	178

Звичайно, у школах, які забезпечують навчання дистанційно, можуть навчатись учні з будь-якої області, однак кількість таких шкіл та учнів, які здобувають повну загальну освіту дистанційно, занадто мало, щоб можна було стверджувати, що дистанційна форма навчання є рівноцінною формою навчання поруч з очним навчанням. До 2020 року дистанційну форму навчання для закладів загальної середньої освіти можна було вважати виключенням з загальних правил.

Весна 2020 року докорінно змінила стиль життя кожного українця та перевела навчання та роботу в дистанційний формат. Тривалий карантин, спричинений пандемією коронавірусу COVID-19, змусив весь світ обмежити контакти, перейти на самоізоляцію та перенести всі види діяльності, роботу, навчання, спілкування в Інтернет. Українські школи також перейшли на навчання у віддаленому режимі, усі вчителі були змушені навчати учнів за допомогою Інтернету, месенджерів та сервісів для веб-конференцій.

Примусовий перехід на дистанційне навчання, який відбувався в екстрених умовах та не дозволив належним чином підготуватися до змін педагогам, учням та їхнім батькам, виявив реальний стан готовності закладів освіти та педагогічних колективів до активного використання цифрових технологій, до яких належить і дистанційне навчання.

Науковці та чиновники, зацікавлені в отриманні об'єктивної оцінки рівня цифрової грамотності педагогічних та науково-педагогічних

працівників, стану забезпеченості закладів освіти якісним інтернет-зв'язком та технічними засобами тощо, навесні та літом 2020 року провели серію досліджень, які дозволяють окреслити реальну картину готовності вітчизняної системи освіти до подібних викликів.

Зокрема, у квітні-травні 2020 року Державною службою якості освіти України було здійснено масштабне анонімне онлайн-опитування щодо організації дистанційного навчання в закладах освіти України під час карантину (*Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину*). Результати даного опитування важливі та цікаві, у першу чергу, через те, що опитування проводилося в усіх регіонах України; до опитування залучалися не лише педагогічні та науково-педагогічні працівники, а й учні та їхні батьки, а також керівники закладів освіти; опитування проводилося в закладах загальної середньої, професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти, тобто опитування було масштабним та таким, що покликане відтворити реальну, за можливості, об'єктивну картину ефективності організованого навчання, а також виявити типові проблеми.

Зважаючи на мету статті, особливу цінність для нас складають результати опитування педагогічних працівників, керівників закладів загальної середньої освіти, батьків учнів, адже їх аналіз дозволить виявити реальний стан готовності педагогів та закладів загальної середньої освіти до системного використання дистанційних технологій для організації освітнього процесу, а також виявить ймовірність у найближчій перспективі широкого використання закладами загальної середньої освіти України дистанційної форми навчання разом або замість очної. Розглянемо окремі показники даного опитування, представлені в «Аналітичній довідці щодо організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах карантину» (*Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину*).

В опитуванні взяли участь понад 211 тис. осіб із усіх областей України та м. Києва. Така кількість респондентів дозволяє робити висновки про об'єктивність представлених результатів та певні тенденції в масштабах країни. В опитуванні взяли участь 211 900 респондентів, з яких 120,5 тис. – батьки учнів, 44,1 тис. учні закладів загальної середньої освіти, 43,4 тис. – вчителі, 3,9 тис. – керівники шкіл, гімназій тощо.

«В анкетуванні взяли участь більше 25% директорів ЗЗСО країни. Більшість керівників закладів освіти (49,95 %) працюють у сільській місцевості (у містах – 41,98 %, селищах міського типу – 8,07 %). Найбільш

активними в анкетуванні були батьки, діти яких навчаються в початковій та основній школах (відповідно 42,1 % та 48,5 %). Водночас серед респондентів було лише 9,1 % батьків учнів 10-11-х класів. Серед опитаних учнів 56,4 % (24 878 осіб) 9-ти класників, 23,1 % (10 167 осіб) 10-ти класників, 20,5 % (9043 особи) 11-класників» (*Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину*, с. 1).

Дистанційне навчання у школах у 2020 році, пов'язане з поширенням COVID-19, більшість батьків сприймало негативно. Для цього були суб'єктивні та об'єктивні підстави, зокрема, необхідність змінювати власний робочий графік, адже необхідно було залишатися з дитиною, особливо молодшого шкільного віку, удома; необхідність придбання (оренди) комп'ютерної техніки для сімей, де є двоє і більше дітей; необхідність супроводжувати навчання дітей, допомагати їм у встановленні програмного забезпечення, оволодіння навичками роботи з незнайомими інструментами, нагляд за безпечним використанням цифрових технологій тощо, що вимагало від батьків додаткових зусиль, зокрема в володінні додатковими знаннями та навичками у використанні гаджетів та цифрових технологій. Також негативне ставлення викликала необхідність виконувати функції вчителя, а інколи і повністю замінити його через неспроможність учителів забезпечити навчання на відстані. Підтвердженням об'єктивності такого незадоволення стали результати проведеного опитування, зокрема показовими є відповіді щодо забезпечення дистанційного навчання вчителями, так, за узагальненими результатами опитування батьків та учнів, виявилось, що «у майже 20,1 % шкіл дистанційне навчання школярів здійснюють лише вчителі, які забезпечені комп'ютерною технікою та доступом до мережі Інтернет» (*Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину*, с. 2).

За твердженням науковців та практиків, якісне дистанційне навчання неможливе без наявності дистанційної платформи, яка забезпечує авторизований захищений доступ до навчальних матеріалів, проведення синхронних та асинхронних занять, здійснення контролю результатів навчання, аналітичних даних тощо. Однак, результати опитування показали, що українські школи у 2020 році в переважній більшості не використовували дистанційних платформ, натомість найпопулярнішим інструментом для навчання під час карантину став месенджер Viber (табл. 2).

Результати опитування батьків учнів та вчителів закладів загальної середньої освіти України щодо використання інтернет-сервісів для організації дистанційного навчання навесні 2020 року, %

Інтернет-сервіси	Відповіді учасників опитування, %	
	Батьки учнів	вчителі
Viber	74,5	92,4
e-mail	31,3	57
Google Classroom	38	53,6
Zoom	30,8	28,4

Таблиця створена автором за даними (Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину, с. 2-3).

Опитані керівники 55,53 % шкіл України визнали, що були не готові до таких кардинальних змін в організації навчання і «запровадження навчання з використанням дистанційних технологій стало викликом, оскільки досвіду такого навчання вони раніше не мали, тому виявилися не готовими до здійснення освітнього процесу в умовах карантину» (Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину, с. 5).

Також керівники шкіл зазначили, що органи управління освітою, місцева влада, а також центральні органи управління освітою вчасно не надавали необхідної підтримки та роз'яснень для швидкого вирішення проблем, що виникали, і більшість документів носили рекомендаційний характер (листи) та надходили з запізненням. Документів, які би унормовували навчальний процес у карантинних умовах було недостатньо: «За інформацією 15,63 % опитаних директорів шкіл не отримали належної допомоги від місцевих органів управління освітою та методичних служб з питань організації дистанційного навчання, а 31,5 % респондентів таку допомогу отримали лише частково» (Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину, с. 6).

Висновки. Аналізуючи відповіді педагогів, знаходимо підтвердження недостатнього рівня їх підготовленості до використання в навчальному процесі технологій дистанційного та змішаного навчання, гострої потреби в системному формуванні та розвитку цифрової грамотності у значної кількості вчителів, що вони самі визнають: «61,6 % опитаних вчителів (26 699 осіб) вважають, що їм потрібно вдосконалити практичні навички оволодіння методикою викладання навчальних предметів із

застосуванням технологій дистанційного навчання, 42,8 % вчителів (18 541 особа) зазначили, що їм необхідно опанувати нові прогресивні методи викладання, а 44,3 % (19 190 осіб) потребують удосконалення рівня володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями» (*Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину*, с. 6).

Також можемо констатувати неготовність суспільства, зокрема батьків учнів шкіл, до масштабного впровадження дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. Переважна більшість опитаних, а також аналіз публікацій у засобах масової інформації тощо свідчить про сприйняття суспільством дистанційного навчання як вимушений тимчасовий спосіб організації навчання, викликаний пандемією COVID-19. На жаль, заклади загальної середньої освіти не готові до суттєвих змін в організації навчання учнів, про що свідчать відповіді керівників шкіл.

Поява дистанційних шкіл як альтернативної державній очній школі активно розвивається у приватному секторі освіти, натомість державні та комунальні заклади загальної середньої освіти сприймають таку форму організації навчання як вимушену та таку, що викликана, по-перше, воєнними діями на Сході України та, по-друге, поширенням COVID-19.

Неспроможність зараз державних та комунальних закладів загальної середньої освіти забезпечувати однаково якісне навчання учнів за різними формами навчання (очною, змішаною, дистанційною) та здатність засновників приватних закладів освіти задовольнити таку потребу в короткотривалій перспективі свідчить, на нашу думку, про розвиток в Україні в найближчі кілька років мережі приватних закладів загальної середньої освіти, що будуть забезпечувати організацію якісного навчання за дистанційною формою і вартість навчання в таких школах буде знижуватися.

ЛІТЕРАТУРА

Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. Державна служба якості освіти України. Режим доступу: <http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1217-rezultaty-opytuvannia-shchodo-dystantsiiononavchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity> (*Analytical information on the organization of distance learning in general secondary education in quarantine. State Service for the Quality of Education of Ukraine.* Retrieved from: <http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1217-rezultaty-opytuvannia-shchodo-dystantsiiononavchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity>)

Дистанційна школа «Акцент». Режим доступу: <https://cutt.ly/ag3z2zW> (*Distance School "Accent"*). Retrieved from: <https://cutt.ly/ag3z2zW>

Міжнародна українська школа. Режим доступу: <https://uis.org.ua/> (*Ukrainian International School*). Retrieved from: <https://uis.org.ua/>

Освіта.UA. Середня освіта. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо здобуття загальної середньої освіти» №1/9-453 від 1 вересня 2016 року. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54855/ (Osvita.UA. Secondary education. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On obtaining general secondary education" #1/9-453 dated September 1, 2016. Retrieved from: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54855/)

Центр дистанційної освіти «Джерело». Режим доступу: <https://cdo.org.ua/> (Center for Distance Education "Source". Retrieved from: <https://cdo.org.ua/>).

Центр освіти «Оптіма». Режим доступу: <https://optima.school/> (Optima Education Center. Retrieved from: <https://optima.school/>).

World virtual school unicorn: ліцензована загальноосвітня дистанційна школа нового формату. Режим доступу: <https://cutt.ly/xg3gVNp> (World virtual school unicorn: licensed secondary distance school of a new format. Retrieved from: <https://cutt.ly/xg3gVNp>).

РЕЗЮМЕ

Носкова Маргарита. Использование дистанционной формы обучения для организации учебного процесса в средних общеобразовательных школах Украины.

В статье представлен анализ существующей в Украине сети дистанционных средних общеобразовательных школ, выявлены причины возникновения первых дистанционных школ, а также причины развития сети средних общеобразовательных школ в Украине, которые дают возможность учиться дистанционно. На основе анализа результатов проведенного летом 2020 года Государственной службой качества образования Украины опроса руководителей школ, учителей, учеников и их родителей по поводу организации дистанционного обучения весной 2020 года в условиях пандемии COVID-19 выявлены причины неудовлетворенности эффективностью дистанционного обучения в школах Украины, проанализирована возможность развития дистанционных школ в Украине в краткосрочной перспективе, в частности, в государственном и частном секторе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционная школа, образовательный процесс, пандемия, COVID-19, опрос, руководители школ, учителя, ученики, родители.

SUMMARY

Noskova Margaryta. Use of distance form of education for the organization of the educational process in general secondary education institutions in Ukraine.

The article analyzes the existing network of general secondary education institutions that provide organization of the educational process through distance learning; identifies the reasons for the first distance schools in Ukraine and the reasons for the development of a network of distance secondary schools. In particular, the history of distance schools in Ukraine is presented. The first distance schools in Ukraine were private and appeared at the request of the Ukrainian diaspora. The reasons for the development of the network of day schools are identified, which also provide the possibility of distance learning. It is established that development of such schools was caused by hostilities in eastern Ukraine and the annexation of Crimea. Some public schools in all regions of Ukraine, defined by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, provide opportunities for students from the occupied territories to study and receive a certificate of completion in Ukraine.

Analysis of the results of a survey of secondary school principals, teachers, students and their parents conducted by the State Education Quality Service of Ukraine in the summer of 2020 on the organization of distance learning in the COVID-19 pandemic in the spring of 2020 showed reasons for dissatisfaction with distance learning in Ukrainian schools. In

particular, it is the low level of digital competence of some teachers, the lack of necessary knowledge and skills to provide distance learning in secondary schools, the lack of understanding by some school leaders and teachers of the sustainability of pandemic change and the perception of distance learning as a temporary phenomenon. Inefficient use of digital technologies due to the lack of distance platforms in public and municipal high schools.

Assumptions are made about the possibility of developing private distance schools in Ukraine in the short term, due to the lack of necessary technical capabilities in public and municipal schools and understanding of the need to respond quickly to global change.

Key words: *distance learning, distance school, educational process, pandemic, COVID-19, survey, school principals, teachers, students, parents.*

УДК 371

Олег Слушний

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-9895-9919
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/150-159

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто сучасні інноваційні освітні технології та окреслено їх роль у модернізації та підвищенні якості освіти. Окреслено підходи й різні трактування таких дефініцій, як «новація», «інновація», «інноваційний проєкт», «інноваційна культура», «освітні інновації», «інноваційна освітня діяльність», що дозволяє встановити сутнісні особливості перебігу інноваційних процесів у системі освіти.

Автор звертає увагу на те, що більшість технологій за своїми цілями, змістом, методами й засобами мають досить багато спільного, а тому можуть бути класифіковані на кілька узагальнених груп. За чинником психологічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних співвідношень); технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери). За характером змісту та структури: навчальні й виховні, світські й релігійні, загальноосвітні та професійні – орієнтовані, гуманітарні й технократичні, галузеві, предметні, а також монотехнологічні, комплексні та проникаючі технології.

Ключові слова: *новація, інновація, інноваційний проєкт, інноваційна культура, освітні інновації, інноваційна освітня діяльність.*

Постановка проблеми. Глобальні інтеграційні процеси сучасного світу – об'єктивна тенденція розвитку всіх сфер суспільного життя. Оскільки процеси глобалізації торкнулися не лише суспільного виробництва, але й культури та духовного життя, освітньої та наукової сфер, ставши визначальними факторами формування способу та якості життя всього світу й окремих державно-організованих суспільств, виникає потреба у виробленні нових критеріїв на сучасному етапі розвитку суспільства. Тому вимогою часу стала підготовка фахівців нової генерації, здатних творчо

мислити, швидко орієнтуватись у сучасному насиченому інформаційному просторі, ухвалювати нестандартні рішення, вчитись і розвиватись протягом усього життя. На початку XXI ст. значно підвищилися вимоги до якості освіти й підготовки фахівців. Виникає потреба в освіті, що постійно оновлюється – знаннях, технологіях, засобах навчання, організаційних та управлінських підходах. Саме така освіта є інноваційною, тобто її сутність можна передати словами: «Не наздоганяти минуле, а створювати майбутнє» (Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід, 2015).

Розвиток інноваційних технологій стає причиною освітніх реформ, які перетворюють освіту на продуктивний сектор економіки. В Україні повинен забезпечуватися прискорений, інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень (Ярошик).

Оновлення змісту освіти становить основу стратегічних завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») та зумовлене необхідністю реалізації Концепції професійної освіти, Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти в Україні тощо.

Нині розроблено велику кількість технологій навчання, що спонукає до теоретичного узагальнення, аналізу, класифікації та вибору оптимальних рішень. Процес використання традиційних і впровадження нових (інноваційних) технологій навчання протікає стихійно. У процедурі їхнього відбору й реалізації в навчальному процесі мають місце суперечності між: новими цілями освіти та старими способами представлення й засвоєння знань; зростаючими обсягами інформації, яку необхідно передати учням і обмеженою кількістю навчального часу; гострою необхідністю педагогічних інновацій у навчальному процесі й недостатньою розробленістю методології використання нових педагогічних технологій в освіті. Наявність цих суперечностей обумовлює необхідність вивчення ефективності використання інноваційних методик в освітньому процесі (Палига, Притула, 2015, с. 4).

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти й суспільства в цілому зумовлена низкою обставин. По-перше, соціально-економічними перетвореннями, і науково-технічним процесом, які зумовлюють необхідність оновлення системи вищої освіти, методології та технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів і студентів передбачає створення, освоєння й використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики. По-друге, посилення

гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. Як наслідок, зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей. По-третє, зміна характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння й застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність переважно зводилася до використання рекомендованих згори нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового й дослідницького характеру. Зростає ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах. По-четверте, входження вищих закладів освіти в ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентоздатності (Дубасенюк, 2004, с. 4).

Таким чином, в Україні формується нова система освіти, яка орієнтована на входження у світовий освітній простір, супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці освітнього процесу. Це зумовлює появу освітніх інновацій, які покликані суттєво змінити освітній процес. Тому якісна підготовка студентів, майбутніх учителів, неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання, проєктна робота в навчанні, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні студентів, створення презентацій у програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з навчальних предметів для проведення комп'ютерного тестування знань студентів) тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження науковців, які вивчали інноваційну діяльність і впровадження її в закладах загальної освіти для нашого дослідження досить вагомі. Так, зокрема, теоретичні аспекти інноваційних процесів у сфері освіти досліджували такі науковці, як І. Бех, М. Вовк, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кадемія, О. Лавріненко І. Підласий, М. Поташник, О. Савченко та ін. Класифікацію педагогічних інновацій досліджували Л. Даниленко, О. Козлова, О. Попова та ін., менеджмент освітніх інновацій досліджено у працях Л. Даниленко, окремі аспекти психології педагогічного менеджменту висвітлено в дослідженнях Н. Коломінського та ін.

Мета статті – розглянути сучасні інноваційні освітні технології та окреслити їх роль у модернізації та підвищенні якості освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел і джерел мережі інтернет, метод систематизації наукової інформації.

Виклад основного матеріалу. XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни. Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, особистість, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв’язання проблеми (Палига, Притула, 2015, с. 5).

У контексті євроінтеграції України серед пріоритетних напрямів державної політики визначено проблему постійного підвищення якості освіти, модернізацію її змісту й форм організації освітнього процесу, впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення та збільшення самостійної роботи студентів. Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті завдяки наявності множини аналітичних процедур; відкритої структури, що дозволяє швидко вносити будь-які зміни до змісту програми залежно від результатів її апробації; можливості зберегти й опрацьовувати велику кількість різноманітної інформації та компонувати її у зручному виді сприяє: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального сполучення особистих якостей; формуванню у студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв’язку між гуманітарними, технічними науками й мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів (Палига, Притула, 2015, с. 4).

Перехід на інноваційний характер навчання передбачає серйозну роботу над створенням науково обґрунтованої педагогічної системи, вимагає спеціальних досліджень, координації зусиль дидактів, методистів, педагогів, психологів, а також напруженої праці педагогів-практиків. Донедавна терміни «інновація», «інноваційний процес» у вітчизняній педагогічній літературі майже не вживалися. Зараз ситуація змінилась. І хоча трактування цих термінів у різних авторів має суттєві відмінності, у практиці вони використовуються досить широко, що свідчить про

становлення нового напрямку в педагогічній науці та практиці – педагогічної інноватики. Якщо новація – це потенційно можлива зміна, то інновація – це зміна реалізована, така, яка з можливості стала реальністю. Новація більшістю дослідників розглядається як зміна, що здійснюється цілеспрямовано та має прогресивну спрямованість на підвищення ефективності освіти. Часто новації пов'язуються з модернізацією. Деякі автори визначають педагогічні інновації як специфічну форму передового досвіду, що має радикальний характер, містить нові рішення актуальної проблеми, дає якісно нові результати, що поширюються на інші компоненти освітньої системи (Палига, Притула, 2015, с. 5).

У теорії та практиці існує багато варіантів освітнього процесу. Однак, більшість технологій за своїми цілями, змістом, методами й засобами мають досить багато спільного, а тому можуть бути класифіковані на кілька узагальнених груп. За чинником психологічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних співвідношень); технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери). За характером змісту та структури: навчальні й виховні, світські й релігійні, загальноосвітні та професійні – орієнтовані, гуманітарні й технократичні, галузеві, предметні, а також монотехнологічні, комплексні та проникаючі технології. Важливим моментом в освітній технології є позиція студента в освітньому процесі, ставлення до нього викладачів. Тут виділяють теж кілька типів технологій. До пріоритетних відносимо особистісно-орієнтовані, коли в центрі системи освіти закладу вищої освіти перебуває студент, забезпечення йому комфортних і безпечних умов розвитку. Особистість у цій технології – головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети. Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю та гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості (Дубасенюк, 2004, с. 3).

Дефініція «інновація» в довідкових джерелах розглядається як результат довготривалої діяльності, що спрямовується на вдосконалення науково-технічного й соціального прогресу, сприяє якісному та кількісному росту середовища, у якому вона реалізується, підвищує ефективність і сприяє отриманню конкурентоспроможних переваг. «Інновація» – це об'єкт

упровадження, у результаті чого утворюється щось нове – новація (Гончаренко, 1997).

Історичні джерела освітніх інновацій пов'язані з періодом зародження експериментальної педагогіки другої половини XIX ст. З 60-х років минулого століття феномен «інноваційність» став ключовим у характеристиці постіндустріальної формації – її становлення й розвитку. Питання про інноваційну освітню діяльність має відправним моментом визначення змісту термінів «інновація», «інноваційний проєкт», «інноваційна культура», «освітні інновації», «інноваційна освітня діяльність», що дозволяє встановити сутнісні особливості перебігу інноваційних процесів у системі освіти. Таким чином, можна зробити припущення, що освітні інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності (Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід, 2015).

Отже, інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання й виховання та в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність і результативність освітнього процесу, який проходить різні стадії, зокрема: виявлення потреб у зміні (виявлення проблеми); розроблення ідеї вирішення проблеми; розроблення способу вирішення проблеми (нововведення); апробації та експертизи нововведення; засвоєння нововведення; інституалізації нововведення.

Інноваційний процес починається з виявлення необхідності змін на певних ділянках освітнього процесу у вищій школі, що відбувається завдяки аналітичній роботі спеціалізованих наукових організацій, органів управління освітою, керівників ВНЗ, науково-педагогічних колективів (Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід, 2015).

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що впровадження інновації реалізується під час інноваційної діяльності, яка, як зазначають науковці, сприяє оновленню педагогічного процесу та характеризується високою педагогічною творчістю (Даниленко, 2002, с. 19).

Зміст інноваційної педагогічної діяльності – розвиток освітньої системи за допомогою нововведень. Головною метою інноваційної педагогічної діяльності є досягнення найвищих результатів освітнього процесу.

Інноваційна педагогічна діяльність сприяє розвитку творчості, креативності педагогічних працівників, створенню й поширенню новизни, оновленню способів діяльності, оригінальності педагогічного мислення тощо. Вона є проявом найвищого ступеня творчості педагогів, проявляється у винахідництві нового, оригінального, нетрадиційного. Такий вид діяльності характеризується відмовою від норм, стандартів, штампів і спрямований на цікаво організований процес і якісний результат (Нікула, 2020, с. 201).

В освітньому процесі успішно використовуються різноманітні інноваційні педагогічні методики, основою яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця, серед яких: імітаційні технології (ігрові та дискусійні форми організації); технологія «кейс-метод» (максимальна наближеність до реальності); методика відеотренінгу (максимальна наближеність до реальності); комп'ютерне моделювання; інтерактивні технології; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань; проектна технологія; інформаційні технології; технології диференційованого навчання; текстоцентрична технологія навчання та інші. Низка інноваційних форм організації освітнього процесу, технології навчання нерозривно пов'язані зі створенням у закладах вищої освіти інноваційного інструментарію творчої діяльності студентів і викладачів, тобто матеріально-технічного забезпечення. Пріоритетне значення при цьому мають комп'ютерні класи з доступом до Інтернету, оскільки використання комп'ютерів у навчанні, дослідженні, контролі та самоконтролі вкрай необхідне в умовах інтенсивних інноваційних технологій навчання (Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід, 2015). До інноваційних освітніх технологій відносять E-Learning, дистанційні технології, технології випереджаючого навчання; актуальним нині є використання сучасних комунікаційних засобів, наприклад e-mail, chat-room, сайтів, порталів, форумів, відеоконференцій та інтернеттрансляцій; мультимедійних продуктів, пошукових служб, електронних засобів навчання: електронних підручників, енциклопедій, довідників, словників, тренажерів, документів, блогів, фото, аудіо та відеозаписів тощо.

Інноваційні освітні технології сприяють інтенсифікації та індивідуалізації освіти та підвищують зацікавленість до навчання у студентів. Основою інноваційної діяльності сучасного викладача є формування інноваційно-програмного методичного комплексу з дисципліни. Поряд із програмним і змістовим забезпеченням дисциплін на перше місце виступає використання інформаційних засобів та їх дидактична властивість. Парадигма інноваційного розвит-

ку вищої освіти передбачає такий спосіб організації діяльності закладу вищої освіти, який забезпечує досягнення цілей і завдань його інноваційного розвитку. Ключовим елементом цієї парадигми залишаються знання, як і для парадигми традиційної, головною ж відмінністю є те, що якщо попередній підхід з'ясував спосіб передання знань, то новий підхід робить акцент на способі їх виробництва (Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід, 2015). Інноваційний заклад вищої освіти потребує нових підходів як в управлінні, так і в організації освітнього процесу

Висновки. Таким чином, у освітньому процесі успішно використовуються різноманітні інноваційні педагогічні методики, основою яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця, серед яких: імітаційні технології; технологія «кейс-метод»; методика відеотренінгу; комп'ютерне моделювання; інтерактивні технології; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань; проектна технологія; інформаційні технології; технології диференційованого навчання; текстоцентрична технологія навчання та інші. До інноваційних освітніх технологій відносять E-Learning, дистанційні технології, технології випереджаючого навчання; актуальним нині є використання сучасних комунікаційних засобів, наприклад e-mail, chat-room, сайтів, порталів, форумів, відеоконференцій та інтернеттрансляцій; мультимедійних продуктів, пошукових служб, електронних засобів навчання: електронних підручників, енциклопедій, довідників, словників, тренажерів, документів, блогів, фото, аудіо та відеозаписів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Даниленко, Л. (2002). *Модернізація змісту, форм та методів діяльності директора загальноосвітньої школи*. Київ: Логос. (Danylenko, L. (2002). *Modernization of the content, forms and methods of activity of the principal of a secondary school*. Kyiv: Lohos).
- Дубасенюк, О. А. (2004). Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*, 3-14. (Dubaseniuk, O. A. (2004). Innovative educational technologies are the basis of modernization of university education. *Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin*, 3-14).
- Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід (2015). Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК». Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 23. (Innovations in higher education: domestic and foreign experience (2015). Uzhhorod: PP «AUTDOR-ShARK». Serii «levrointehratsiia: ukrainskyi vymir». Vyp. 23.).
- Нікула, Н. В. (2020). Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти в контексті впровадження концепції «Нова українська школа». Випуск 22. Т. 4, сс. 201-205. (Nikula, N. V. (2020). Management of innovative activity of general

secondary education institutions in the context of implementation of the concept "New Ukrainian school". Vypusk 22. T. 4, ss. 201-205).

Палига, О. В., Притула, І. А. (2015). Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти м. Василівка. Режим доступу: <http://vpl57.zp.ua/file/IYPNoweV> (Palyha, O. V., Prytula, I. A. (2015). Innovative learning technologies in the training of skilled workers in the system of vocational education m. Vasylivka. Retrived from: <http://vpl57.zp.ua/file/IYPNoweV>

Ярошик, Я. В. (2020). Інноваційні технології в системі освіти України. Режим доступу: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf> (Iaroshyk, Ya. V. (2020). Innovative technologies in the education system of Ukraine. Retrived from: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf>)

РЕЗЮМЕ

Слушний Олег. Инновационные образовательные технологии в деятельности учителя XXI века.

В статье рассмотрены современные инновационные образовательные технологии и обозначены их роль в модернизации и повышении качества образования. Определены подходы и разные трактовки таких дефиниций, как «новшество», «инновация», «инновационный проект», «инновационная культура», «образовательные инновации», «инновационная образовательная деятельность», что позволяет установить сущностные особенности течения инновационных процессов в системе образования.

Автор обращает внимание на то, что большинство технологий по своим целям, содержанию, методам и средствами имеют достаточно много общего, а потому могут быть классифицированы на несколько обобщенных групп. По фактору психологического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков по предметам); операционные (формирование способов умственных действий); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных соотношений) технология саморазвития (формирование саморегулируемых механизмов личности); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы). По характеру содержания и структуры: учебные и воспитательные, светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные - ориентированные, гуманитарные и технократические, отраслевые, предметные, а также монотехнологични, комплексные и проникающие технологии.

Ключевые слова: новация, инновация, инновационный проект, инновационная культура, образовательные инновации, инновационная образовательная деятельность.

SUMMARY

Slushnyi Oleg. Innovative educational technologies in the activities of the XXI century teacher.

The article considers modern innovative educational technologies and outlines their role in modernizing and improving the quality of education. Approaches and different interpretations of such definitions as "innovation", "innovation", "innovation project", "innovation culture", "educational innovations", "innovative educational activities" are outlined, which allows to establish the essential features of innovation processes in the education system.

It is noted that innovation is a potentially possible change, and innovation is a realized change, one that has become a reality as far as possible; innovations are often associated with modernization.

The concept of "educational innovations" is considered as the first created, improved or applied educational, didactic, educational, management systems, their components that significantly improve the results of educational activities.

The author draws attention to the fact that most technologies in their purposes, content, methods and tools have much in common, and therefore can be classified into several generalized groups. The first group can be classified by psychological development factor: biogenic, sociogenic, psychogenic and idealistic technologies. The second group can be classified by focusing on personal structures: information technology (formation of knowledge, skills, abilities in subjects); operational (formation of ways of mental actions); emotional-artistic and emotional-moral (formation of the sphere of aesthetic and moral relations); technology of self-development (formation of self-regulating mechanisms of personality); heuristic (development of creative abilities) and applied (formation of effective and practical sphere). The third group can be classified by the nature of content and structure: educational and educational, secular and religious, general and professional – oriented, humanitarian and technocratic, sectoral, subject, as well as monotecnological, complex and penetrating technologies.

The author emphasizes that innovation should be considered as an implemented innovation in education - in the content, methods, techniques and forms of educational activities and personal education (methods, technologies), in the content and forms of management of the educational system, as well as in the organizational structure education, in the means of teaching and education and in approaches to social services in education, which significantly increases the quality, efficiency and effectiveness of the educational process.

Key words: *innovation, innovative project, innovative culture, educational innovations, innovative educational activity.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147.091.31-051: 004

Ірина Бойко

Донбаський державний педагогічний університет

ORCID ID 0000-0001-8393-253X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/160-169

ВІРТУАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ КОВОРКІНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті подано обґрунтування віртуального освітнього коворкінгу у професійній підготовці майбутніх викладачів. Представлено теоретичний аналіз праць відомих науковців, розглянуто поняття «коворкінг», «освітній коворкінг», «віртуальний освітній коворкінг». Доведено значущість віртуального освітнього коворкінгу в професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Розроблено та запропоновано авторську модель віртуального освітнього коворкінгу з чітко визначеними функціональними зонами та їх інтерактивними можливостями як додаткове середовище для реалізації освітньої програми у формуванні нових професійних навичок майбутніх викладачів.

Ключові слова: коворкінг, освітній коворкінг, освітнє середовище, віртуальний освітній коворкінг, додаткове віртуальне середовище, професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО, віртуальний освітній коворкінг як педагогічна технологія.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти, її переорієнтація на європейські стандарти та цінності висуває особливі вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) передбачено модернізацію професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО), здатних швидко адаптуватися до новітніх концепцій розвитку професіоналізму та підвищення якості викладацької діяльності, спроможних розширювати власні межі володіння науково обґрунтованими інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями.

Актуальність зазначеної проблеми засвідчено в освітніх законодавчих та нормативно-правових документах, зокрема в Законах України – «Про вищу освіту» (2014); «Про освіту» (2017); проектах – «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років» (2014), «Дорожня карта освітньої реформи (2015 – 2025)» (2015), «Стратегія сталого розвитку України до 2030 року» (2017), «Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки» (2020); Державна цільова програма «Сто відсотків» (2011); Національний проект «Відкритий світ» (2012); Концепція «Нова українська школа» (2016); «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018) та інші.

Спираючись на міжнародні освітні документи («Болонська декларація» (1999); «Копенгагенська декларація» (2002); «Брюгське комюніке» (2010);

«Міжнародна стандартна класифікація освіти» (МСКО – 2011)) можна стверджувати, що поява нових сфер діяльності людини, динамічність сучасного світу, різновекторність демографічних тенденцій і розвиток технічного прогресу, потребує зміни пріоритетів у вимогах до компетентностей майбутніх професіоналів. У зв'язку з цим перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців на світовому ринку праці, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання та практичну підготовку, зі сформованими загальними (універсальними, ключовими тощо) компетентностями (Сипченко та ін., 2019, с. 182). Отже, швидкі зміни, що відбуваються в суспільстві, технологіях, знаннях, вимагають від фахівців здатності до пристосування, опанування нових навичок, професій та креативності.

Здобутки вчених у галузі 011 «Освітні педагогічні науки» дають фундаментальну основу для розробки та втілення в освітній процес ЗВО нових педагогічних технологій для формування і вдосконалення професійних компетентностей та набуття нових гнучких навичок.

Розвиток сучасного суспільства в умовах інформатизації, упровадження реформ у сфері освіти вимагають від викладачів нових функціональних ролей: коуч, ментор, модератор, тьютор, едвайзер, едукатор, фасилітатор, що дозволяє визначити нові орієнтири у формуванні професійних навичок. Так, карантинні обмеження в країні змусили шукати нові освітні середовища для втілення освітніх програм на всіх рівнях освіти, у тому числі і в підготовці майбутніх викладачів ЗВО.

Сучасні освітні умови кординально змінили освітнє середовище. Це стосується не тільки результатів навчання, а й способів організації самого освітнього середовища, що виступає ефективною умовою в підготовці кваліфікованих кадрів. За таких обставин віртуальний простір став додатковим середовищем для успішної безперервної організації освітнього процесу. Вищезазначене дозволяє припустити, що віртуальний простір, а саме віртуальний освітній коворкінг (далі – ВОК) можна застосовувати як додатковий освітній простір у професійній підготовці майбутніх викладачів в умовах закладу вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів присвячено праці: А. Богуш, Н. Бібік, І. Зязюн, М. Васильєва, О. Ляшенко, Н. Нічкало, О. Сипченко, С. Сисоєва, О. Пометун та ін.

Питання інновацій в освіті досліджували як зарубіжні (А. Дуглас, П. Зеус, Д. Лі, Дж. Уїтмор, Г. Шаклок та ін.), так і українські науковці (І. Дичківська, М. Козяр, І. Підласий, О. Романовський, С. Сгадов та ін.).

Теоретичне та практичне обґрунтування коворкінгу, зокрема освітнього, представлено: Н. Гонтаровською, В. Давидовим, С. Дерябо, В.Желановою, А. Дятленко, М. Ілляховою, В. Кабрал, В. Козирєвим, Я.Корчак, В. Лебедєвою, Дж. Ло, Т. Менг, В. Орловим, В. Пановим, К.Приходченко, В. Рубцовим, В. Слободчиковим, Е. Халмурзаєвою, В.Ясвіним, F. Curaoğlu, D. Demirbaş, A. Gandini, Anil K. Gupta, I. Kojo, O.Obdalova, S. Nenonen, R. Simpson та ін.

Мета статті передбачає теоретичне обґрунтування віртуального освітнього коворкінгу як важливого інструменту в професійній підготовці майбутніх викладачів та розробку моделі віртуального освітнього коворкінгу з чітко визначеними функціональними зонами та їх інтерактивними можливостями.

Визначення методики дослідження. Для проведення дослідження було використано комплекс методів, серед яких аналіз, синтез, порівняння, узагальнення для вивчення наукової літератури й державних нормативно-правових документів, для порівняння позицій учених щодо змісту понять «коворкінг», «освітній коворкінг» та моделювання для розробки моделі віртуального освітнього коворкінгу.

Виклад основного матеріалу. Термін «коворкінг» уперше використано гейм-дизайнером Бернаром Ковеном у 1999 році. Однак, історія появи коворкінг просторів почалася тільки в 2005 році, коли відомим американським програмістом Бредом Ньюбергом було реалізовано модель коворкінгу як самостійно функціональної організації. Зазначимо, що вже до кінця десятиліття коворкінги поширилися по всьому світу, як новий напрям у проектуванні соціально-професійних організацій, які позиціонували себе формальним організаціям професійної діяльності офісного типу (Бойко, 2021, с. 625-627).

Сама дефініція поняття коворкінг може трактуватися по-різному: 1) коворкінг – це підхід до організації людей, що працюють у спільному просторі, займаючись різними видами діяльності; 2) коворкінг – це і є простір, офіс або інше подібне місце. Коворкінг може стати концентратом інноваційного розвитку ЗВО, де формується творче міждисциплінарне середовище співпраці, під час розробки якої «необхідно відмовитися від ідеї контролю, надаючи реальності більше простору, можливостей, часу» (Бойко, 2021, с. 625-627).

Певний інтерес у даному випадку становить розгляд коворкінгу через концепт простору (Cardevila, 2016; Gandini, 2015), тому слушною буде думка Дж. Ло, згідно з якою є три типи просторів, у межах яких може

існувати об'єкт. Це семіотичний (або мережевий) простір, географічний (або евклідовий) простір і простір потоків.

Однак, слід зазначити, що уявлення коворкінгу, як простору, більшою мірою властиво для зарубіжних авторів: К. Anil, A. Gupta, D. Jones, C. Spinuzzi та інші. Деякі вчені зацікавилися коворкінгом у контексті його вивчення як нової форми публічного міського простору (так зване «третє місце») і особливостей комунікативних практик його учасників (Квят, 2014).

Розмірковуючи про питання співвідношення матеріального й віртуального елементів простору, слід згадати про теорію, яка активно займається дослідженням гібридності сучасного світу, а саме про акторно-мережеву теорію (Actor Network Theory). Дана теорія вказує на те, що будь-який об'єкт можна представити у вигляді гетерогенної мережі відносин. У виробництві відносин беруть участь як суб'єкти, так і об'єкти, які однаковою мірою є діючими акторами. Аргумент акторно-мережевої теорії є таким, що об'єкт залишається об'єктом до тих пір, поки відносини між ним і пов'язаними з ним об'єктами стійкі та все зберігається на своїх місцях (Lo, 2006, с. 30-43).

Доречно вказати, що коворкінг, як об'єкт, існує, поки відносини між елементами, які його утворюють, зберігаються. Дж. Ло називає основні елементи об'єкту, які дозволяють йому зберігати цілісність у просторі, «ядром стійких відносин» (Lo, 2006, с. 30-43).

У педагогіці поняття «освітній коворкінг» є відносно новим. Так, на думку вчених, освітній коворкінг є новою формою організації інноваційної діяльності педагогів і технологією її практичної реалізації в умовах додаткової професійної освіти (Ігнат'єва та Тулупова, 2016). Л. Єрмакова та Д. Суховський визначають коворкінг як формат професійної співорганізації викладачів, здобувачів, експертів та інноваційну педагогічну платформу освітнього простору, що спеціалізується на проєктно-мережевому і науково-сервісному супроводі інноваційного розвитку освітніх організацій. Дослідники Є. Врубльовська, Л. Логінова, М. Нікітаєва описують модель освітнього простору коворкінгу, орієнтовану на соціальну взаємодію і навчання людей із різною зайнятістю та різного віку. У зазначених працях освітній коворкінг визначається як новий формат електронного середовища для сфери освіти (Ігнат'єва, 2016, с. 139-157).

У наукових та нормативних джерелах пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти вказано, що опанування віртуального коворкінгу є однією з ключових навичок і компетенцій 21 століття (Єрмак, 2019, с. 107-115).

Слушною є думка науковців, які вважають важливим, у майбутньому, провести дослідження, спрямовані на розробку інструментів та механізмів роботи віртуальних інноваційних коворкінг-центрів (Краус та ін., 2018).

Вивчення досліджень присвячених проблемі коворкінгу дають можливість стверджувати, що освітній коворкінг є гібридною формою додаткового віртуального середовища для спільної праці, навчання та обміну досвідом, при цьому всі процеси є рівноправними.

Оскільки освіта в новому інформаційному (когнітивному) форматі є не тільки засобом засвоєння знань і вмінь, але й способом залучення особистості в процес вироблення нових знань, удосконалення процесів обробки інформації та комунікативних стратегій обміну інформацією, сучасна вища освіта потребує релевантності нових цілей і завдань, нових технологій в організації навчального процесу (Simpson and Obdalova, 2014, с. 104-111; Вікуліна та Обдалова, 2017, с. 171-189). У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка нових технологій навчання у ЗВО.

У розвідках відомих науковців «освітній коворкінг» є «принципово новою формою організації інноваційної діяльності педагогів» і як нове середовище освітньої сфери (Любченко та ін., 2018; Ігнат'єва, 2016; Маясова, 2018). У науковій педагогічній літературі коворкінг визначають як педагогічну технологію (Ігнат'єва та Тулупова, 2016; Благірева, 2018).

Слід наголосити, що педагогічна технологія – це модель спільної діяльності викладача (викладачів) і здобувача (здобувачів), спрямована на досягнення цілей навчання і розвитку особистості обох суб'єктів освіти (Коряковцева та ін., 2018). Б. Жигальов, К. Безукладніков та Б. Крузе розуміють під освітньою (методичною) технологією систему функціонування всіх компонентів освітнього процесу, побудовану на науковій основі (Жигальов та ін., 2017). Відмінними рисами педагогічної технології є особистісно орієнтована, розвивальна й діяльнісна спрямованість, інтерактивність навчального процесу, свідомість навчальної та пізнавальної діяльності, актуалізація особистісного потенціалу, забезпечення сприятливого психологічного клімату, надання всім учасникам навчального процесу суб'єктної позиції і наявність запланованого результату (Жигальов та ін., 2017; Маясова та ін., 2018). Проектування віртуального освітнього коворкінгу як педагогічної технології пов'язано зі створенням моделі спільної навчальної та педагогічної діяльності, що передбачає створення сприятливих умов для суб'єктів навчального процесу та їх ефективної діяльності.

Віртуальний освітній коворкінг як педагогічна технологія включає в себе систему функціонування всіх компонентів освітнього процесу (мета,

завдання, зміст, засоби, методи і форми взаємодії педагогів і здобувачів, педагогічні умови та результати), та перетворює діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу з навчання в освоєння способів обміну досвідом, ідеями, професійними навичками та дає можливість формуванню комунікативної компетентності за рахунок практичного застосування.

У віртуальному освітньому коворкінгу реалізується низка взаємопов'язаних принципів:

- професійної спрямованості та інтегративності;
- комунікативної спрямованості;
- когнітивної спрямованості;
- опори на особистісно орієнтований підхід;
- проблемності змісту навчання.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що віртуальний освітній коворкінг – це додаткове освітнє середовище, адаптоване під різні режими роботи для безперервного навчання, обміну досвідом, ідеями, а також сприяє формуванню й удосконаленню професійних компетентностей та нових гнучких навичок.

Грунтовний аналіз наукових праць дозволяє нам визначити віртуальний освітній коворкінг як освітній простір викладача та здобувачів, віртуального «класу», віртуальної «аудиторії», додаткового освітнього простору, адаптованого під різні режими роботи, упорядкованими соціальними відносинами, зі своєю культурою, мікрокліматом для освіти, обміну досвідом та ідеями, місце зародження стартапів.

У ході дослідження нами розроблено та запропоновано авторську модель віртуального освітнього коворкінгу (див. рис. 1), у якій виділено 6 основних зон (середовища), кожна з яких має свою функціональність та інтерактивність.

Вхідна зона дозволяє учасникам освітнього процесу зареєструватися, ознайомитися з правилами користування ВОК. У цьому секторі проводиться анкетування для виявлення цілей і тем з метою формування спільнот та надається доступ до всіх інших зон.

Наступна зона – зона інтерактивних подій та оголошень передбачає СМС інформування про різні заходи: проведення конференцій, зборів, тренінгів, воркшопів, консультацій та ін. Ця зона має зворотній зв'язок, що дозволяє бронювання «гарячих столів» (або бронювання мобільного робочого місця), створення одноразового єдиного середовища для проведення в них інтерактивних заходів.

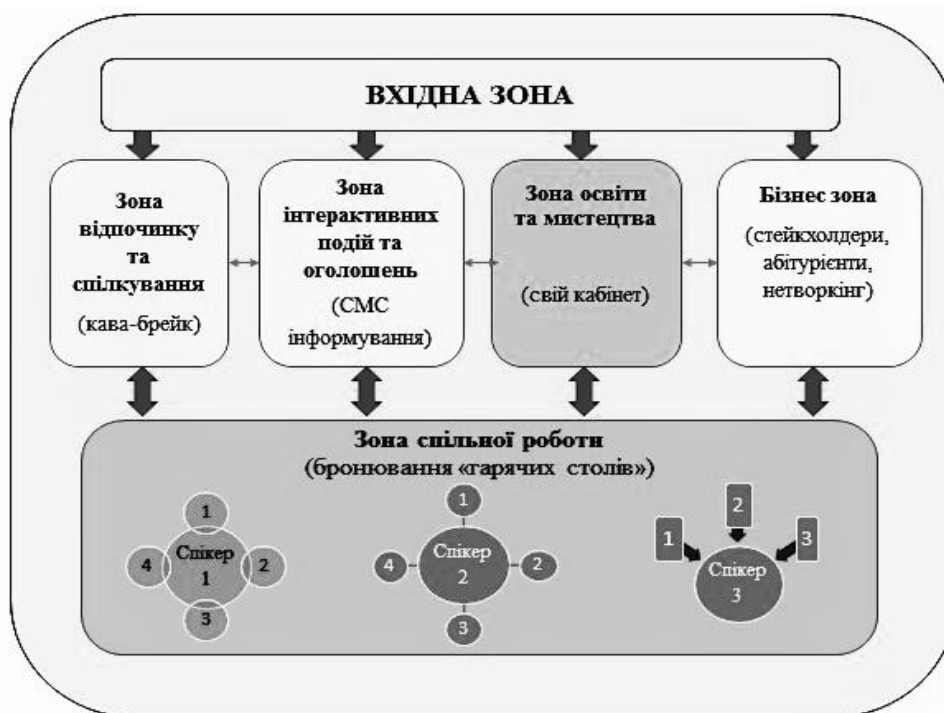


Рис. 1. Модель віртуального освітнього коворкінгу

Зона відпочинку та спілкування (кава-брейк) має чат для спілкування, що дозволяє виявляти спільні інтереси, цілі, наукові теми, стимулює для подальшої сумісної роботи в розробці спільних проєктів та ін.

Зона освіти та мистецтва – це зона особистого простору, індивідуальна траєкторія, внутрішнє середовище для самостійної роботи, саморозвитку та набуття індивідуальних здібностей, професійних навичок та компетентностей, яка має набір інструментів для реалізації та втілення «результатів навчання».

Бізнес-зона дозволяє втілити «модель потрійної спіралі», а саме запропонувати спільну роботу зі стейкхолдерами, абітурієнтами та нетворкінг.

Зона суспільної роботи – це інтерактивне освітнє середовище, «середовище спільної діяльності», з упорядкованими соціальними відносинами, зі своєю культурою, мікрокліматом для освіти, обміну досвідом та ідеями, яке передбачає спільну роботу всіх учасників освітнього процесу.

Віртуальний освітній коворкінг дозволяє реалізацію внутрішньо- та зовнішньосистемної комунікації, координацію комунікативно-педагогічних дій, фіксування й коригування навчальних результатів, що на думку Т.Григоренко, є необхідною складовою в наукових розвідках (Григоренко, 2020, с. 44-55).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході дослідження представлено обґрунтування віртуального освітнього коворкінгу

та схарактеризовано його як важливий інструмент у професійній підготовці майбутніх викладачів. Теоретичний аналіз праць дозволив визначити віртуальний освітній коворкінг як нову форму організації інноваційної діяльності педагогів, педагогічну технологію, додаткове освітнє середовище, адаптоване під різні режими роботи для безперервного навчання, обміну досвідом та ідеями, яке потребує чіткого визначення його місця в системі професійної підготовки майбутніх викладачів у ЗВО. Розроблено та обґрунтовано авторську модель віртуального освітнього коворкінгу з чітко визначеними функціональними зонами та їх інтерактивними можливостями. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в упровадженні віртуального освітнього коворкінгу в освітній процес професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук в умовах закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Благірева, І. Я. (2018). Навчання школярів основам проектної діяльності на основі технології медіа-коворкінгу. *Вітчизняна і зарубіжна педагогіка*, 3 (51), 161-170 (Blagireva, I. (2018). Teaching students the basics of project activities based on media coworking technology. *Domestic and foreign pedagogy*, 3 (51), 161-170).
- Бойко, І. В. (2021). Освітній коворкінг у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук. *Міжнародна науково-практична конференція Берлін, Німеччина*, 625-627. (Boiko, I. (2021). Educational coworking in the professional training of masters of educational and pedagogical sciences. *International Scientific and Practical Conference Berlin, Germany*, 625-627).
- Вікуліна, М. А., Обдалова, О. А. (2017). Технології як спосіб реалізації цілей іншомовної освіти у вищій школі. *Мова і культура*, 38, 171-189 (Vikulina, M., Obdalova, O. (2017). Technologies as a way of realizing the goals of foreign language education in higher education. *Language and Culture*, 38, 171-189).
- Григоренко, Т. В. (2020). Проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО. *Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*, 7, 44-55 (Hryhorenko, T. (2020). Designing a model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of HEI. *Scientific Journal of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko*, 7, 44-55).
- Єрмак, Т. М. (2019). Розвиток в учнів навичок XXI століття. *Міжнародна науково-практична конференція, Вашингтон*, 107-115 (Yermak, T. (2019). Development of students' skills in the XXI century. *International Scientific and Practical Conference, Washington*, 107-115).
- Жигальов, Б. А., Безукладніков, К. Е., Крузе, Б. О. (2017). Технології критеріального оцінювання та рефлексії як спосіб підвищення мотивації при оволодінні іноземною мовою в школі і вузі. *Мова і культура*, 37, 153-165 (Zhigalev, B., Bezukladnikov, K., Kruze, B. (2017). Technologies of criterion assessment and reflection as a way to increase motivation in mastering a foreign language at school and university. *Language and Culture*, 37, 153-165).
- Ігнат'єва, Г. О., Тулупова, О. В. (2016). Освітній коворкінг як новий формат організації освітнього простору додаткової професійної освіти. *Освіта і наука*, 5 (134), 139-154 (Ihnatieva, H., Tulupova, O. (2016). Educational coworking as a new format for organizing the educational space of additional professional education. *Education and Science*, 5 (134), 139-154).

- Квят, О. Г. (2014). Кафе без їжі, фастфуд як медіа, тимчасовий парк: поствіртуальність і місто. *Соціологія і соціальні технології*, 3 (23), 126-136 (Kviat, A. (2014). Cafe without food, fast food as a media, a temporary park: post-virtual and the city. *Philosophy. Sociology and Social Technologies*, 3 (23), 126-136).
- Корьяковцева, Н. Ф., Гальськова, Н. Д., Гусейнова, І. А. (2018). *Сучасна лінгвістична освіта: перспективи розвитку*, 148. (Koriakovtseva, N., Halskova, N., Huseinova, I. (2018). *Modern linguistic education: prospects for development*, 148).
- Краус, Н. М., Краус, К. М., Криворучко, О. С. (2018). Віртуальна реальність національного інформаційно-інноваційного простору. *Наукове фахове видання Мукачевського державного університету*, 14, 22-35 (Kraus, N., Kraus, M., Krivoruchko, O. (2018). Virtual reality of the national information and innovation space. *Scientific professional publication of Mukachevo State University*, 14, 22-35).
- Любченко, О. А., Ганічева, А. М., Каїтов, О. П. (2018). До питання розробки коворкінгового середовища в сучасному вузі. *Педагогіка. Психологія. Соціокінетика*, 3, 134-138 (Liubchenko, O., Hanicheva, A., Kaitov, A. (2018). On the development of a coworking environment in a modern university. *Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 3, 134-138).
- Маясова, Т. В., Лекомцева, А. О., Федяніна, С. П. (2018). Перспектива реалізації коворкінгу в дистанційному навчанні на прикладі системи додаткової освіти дітей. *Високі технології*, 7, 204-208 (Maiasova, T., Lekomtseva, A., Fedyanina, S. (2018). Prospects for the implementation of coworking in distance learning on the example of the system of additional education of children. *High Technology*, 7, 204-208).
- Обдалова, О. А. (2014). *Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций*. Томск (Obdalova, O. (2014). *Foreign language education in the 21st century in the context of sociocultural and pedagogical innovations*. Tomsk).
- Сипченко, О. М., Черкашина, Л. А., Гарань, Н. С. (2019). Формування загальних компетентностей майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій в освітньому середовищі ЗВО. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій*, 180-195 (Sypchenko, O., Cherkashyna, L., Haran, N. (2019). Developing future lecturers' general competences by means of innovative technologies in the educational environment of HEI. *Professionalism of the teacher in the context of educational innovations*, 180-195).
- Хусяїнов, Т. М. (2015). Коворкінг-центр в просторі сучасного міста. *Урбаністика*, 4, 14-21 (Khusyanov, T. (2015). Coworking center in the space of a modern city. *Urbanism*, 4, 14-21).
- Capdevila, I. (2016). *Knowledge dynamics in localized communities: Coworking spaces as microclusters*. Retrieved from: <http://www.academia.edu/9727887/Knowledge>.
- Gandini A. (2015), The rise of coworking spaces: A literature review. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 1, 193-205.
- Gupta, A. (2009). *The co-working space concept*. Leforestier: CINE Term project Anne.
- Lo, J. (2006). Objects and Spaces. *Sotsiologicheskoe obozrenie*, 1, 30-43.
- Simpson, R., Obdalova, O. (2014). New technologies in higher education – ICT skills or digital literacy? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 104-111.

РЕЗЮМЕ

Бойко Ирина. Виртуальный образовательный коворкинг в профессиональной подготовке будущих преподавателей.

В статье представлено обоснование виртуального образовательного коворкинга в профессиональной подготовке будущих преподавателей. Подан

теоретический анализ работ известных ученых, рассмотрены понятия «коворкинг», «образовательный коворкинг», «виртуальный образовательный коворкинг». Доказана значимость виртуального образовательного коворкинга в профессиональной подготовке будущих преподавателей высших учебных заведений. Рассмотрена и предложена авторская модель виртуального образовательного коворкинга с четко определенными функциональными зонами и их интерактивными возможностями как дополнительная среда для реализации образовательной программы в формировании новых профессиональных навыков будущих преподавателей.

Ключевые слова: *коворкинг, образовательный коворкинг, образовательная среда, виртуальный образовательный коворкинг, дополнительная виртуальная среда, профессиональная подготовка будущих преподавателей высших учебных заведений, виртуальный образовательный коворкинг как педагогическая технология.*

SUMMARY

Boiko Iryna. Virtual educational coworking in the professional training of future teachers.

The article analyzes the research carried out in the framework of educational coworking. The importance of virtual educational coworking in the professional training of future teachers of higher education institutions is substantiated. The author's model of virtual educational coworking with clearly defined functional areas and their interactive capabilities is considered and proposed as an additional environment for the implementation of the educational program in the formation of new professional skills of future teachers. A proposal for the introduction of virtual educational coworking in the professional training of future teachers is proposed.

Modern educational conditions are radically changing the educational environment. The changes concern not only the learning outcomes, but also the ways of organizing the educational environment itself, which is an effective condition in the training of qualified personnel.

Virtual space has become an additional environment for the successful implementation of the educational process, which allowed us to conclude that virtual space (namely virtual educational coworking) can be used as additional educational space in the training of future teachers in higher education institutions.

The purpose of the article is to present the theoretical substantiation of virtual educational coworking as an important tool in the professional training of future teachers; to offer the author's vision of the model of virtual educational coworking with clearly defined functional areas and their interactive capabilities; to make a proposal for introduction of virtual educational coworking in the training of future teachers.

The analyzed research in the framework of educational coworking proved the effectiveness of the model of virtual coworking as a pedagogical technology, additional educational environment adapted to different modes of work for lifelong learning, exchange of experiences, ideas and formation and improvement of professional competencies and new flexible skills.

It is concluded that further developments require a clear definition of the place of virtual educational coworking in the system of professional training of future teachers in higher education institutions.

Key words: *coworking, educational coworking, educational environment, virtual educational coworking, additional virtual environment, professional training of future teachers of HEI, virtual educational coworking as pedagogical technology.*

UDC 811.111:378.147:004](045)

Svitlana Boiko

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

ORCID ID 0000-0003-0220-9425

Olena Volkova

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

ORCID ID 0000-0002-3241-7690

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/170-181

INCORPORATING TELEGRAM MESSENGER INTO THE FOREIGN LANGUAGE STUDY PROCESS TO IMPROVE WRITING AND SPEAKING ACCURACY

The study examines the possibilities of using the cross-platform Telegram Messenger in the process of foreign language teaching and learning in big mixed-ability classes at technical universities. It focuses on the ways Telegram can be used to improve students' writing and speaking accuracy, facilitate language acquisition, individualize the learning process, and increase students' motivation. This research has led to the conclusion that the application of Telegram Messenger for the foreign language study at universities helps to create a favourable learning environment for enhancing the management of large mixed-ability classes, increasing language acquisition, developing writing and speaking perfection. The results of this research may be applied for further studies into developing different language skills using various messengers during online and offline lessons.

Key words: Telegram Messenger, teaching foreign languages, writing & speaking accuracy, technical universities.

Introduction. Nowadays it is impossible to imagine the effective teaching of a foreign language without the use of modern cloud-based mobile and desktop technologies. Students, as the most progressive part of society, are extremely interested in using the latest developments in the field of IT in the process of studying any subject and a foreign language in particular.

In our research, we hypothesise that application of Telegram Messenger in the study process, as one of the most popular messaging application among students, can improve students' writing and speaking accuracy, facilitate language acquisition, individualize the learning process, and increase students' motivation. The relevance of this study is based on the need to find new forms and methods of work that meet the requirements of today, motivate students, and facilitate active involvement of students of technical universities into the process of learning a foreign language.

Analysis of relevant research. In this study, we continued our previous research on using Telegram for teaching different aspects of language. It was proved that Telegram facilitates teaching grammar (Boiko & Volkova, 2020, p. 135) and vocabulary in large mixed-ability classes. It presents an opportunity to give tasks to students not only of various kinds but also of different difficulty levels for performing individually, in pairs or in groups which encourages all

students to be active at their English lessons, improves their performance and motivates them.

Implementation of new instant messaging applications in the study process in tertiary education is a noticeable and promising tendency. Many modern studies were devoted to the investigation of opportunities for using mobile technologies to enhance teaching and learning processes in education (Fojtik, 2015; So, 2016; Sung, Chang, & Liu, 2016; Yinka & Queendarline, 2018; Havrilova & Iaburov, 2019), to assess attitudes towards the use of mobile applications in education (Al-Emran, Elsherif, & Shaalan, 2016; Camilleri, 2016), to evaluate the relevance and validity of the use of “SMART technologies” in teaching foreign languages (Glyva & Dovhopolova, 2019), to assess the influence of educational technology integration on teachers’ self-efficiency (Saienko, Lavrysh & Lukianenko, 2020), and problems of their integration in the educational process (Titova, 2016). It was proved that modern mobile technologies could be successfully used for teaching pronunciation (Cavus, 2016), for facilitating vocabulary acquisition (Heidari Tabrizi & Onvani, 2018), for supporting creativity in higher education (Iksan & Mohd Saufian, 2017), and for improving ESP learners’ general performance (Alkhezzi & Al-Dousari, 2016; Iksan & Mohd Saufian, 2017; Akobirov & Vokhidova, 2018).

According to *Mobile App Ranking* (Top Google Play apps in Ukraine, 2020), one of the most popular instant messaging applications in Ukraine is Telegram. ‘Telegram is a cloud-based mobile and desktop messaging app with a focus on security and speed.’ It is an application that allows users to communicate, exchange written and recorded spoken messages, media of different formats and sizes, ‘as well as create groups for up to 200,000 people or channels for broadcasting to unlimited audiences’ (Telegram FAQ, n.d). Moreover, it can be installed and operated on several mobiles, tablets, computers or laptops.

There are some publications aimed at exploring the possibilities and perspectives of using Telegram Messenger in the teaching process. In particular, the research done by the Nigerian teachers (Yinka & Queendarline, 2018) confirms the widespread use of Telegram by university students in the process of mastering academic subjects, and also the effectiveness of using this application in teaching. Based on the research, some recommendations were made on the wider use of Telegram in the educational process to improve the quality of university education.

In their research Ibrahim et al. (2016, p. 8), Bodnenko et al. (2018, p. 22) prove that Telegram has considerable advantages for the enhancement of learning and teaching because information and downloaded files do not disappear

when you change a mobile device or desktop computer. Besides, there is a possibility to download large files of different formats which makes it possible to organize students' independent and group work at lessons as well as out of the class.

Other researchers Iksan and Mohd Saufian (2017), not only investigated the use of Telegram in the learning process, but also collected data through surveys and discussions in this mobile application. In the course of their study, the classes were conducted not in the traditional form, but via the application using various forms and methods of work aimed at encouraging students to express their own opinions freely. The scientists concluded that in the process of mastering the subject using Telegram, students also gained new experience, showed more creativity, communicated more eagerly, felt more comfortable from a psychological point of view. The use of the application in educational activities received favourable feedback from students participating in the study.

However, the use of Telegram Messenger for foreign language teaching in large mixed-ability classes at technical universities has not been researched by scientists, as this messenger has only recently become popular worldwide. It should also be noted that studies on its use as a teaching tool are more common in Asia and Africa, where Telegram is becoming quite popular (Akobirov & Vokhidova, 2018).

Aim of the Study. The purpose of this study is to research the possibilities of using Telegram Messenger for teaching English in large mixed-ability classes to full-time students of a technical university, with the aim of developing writing and speaking accuracy, vocabulary and grammar competence along with attention to details, activity, independence in the learning process, and also to justify the feasibility of using this application in the process of teaching university students.

Research Methods. The study was conducted employing mixed research methods. The quantitative research methods such as polls, testing, ranking, scaling of results were applied to collect and process data of the polls and tests results, the students' grades received for writing entrance and final tests. The qualitative research methods (the content analysis and its expert assessment) were chosen to interpret the obtained results. In particular, we had to prove that the use of Telegram Messenger could improve students' performance in writing and speaking.

The research was conducted among the first and second-year students aged 17-19 studying at the Chemical technology department of National Technical University of Ukraine 'Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute'. It was performed for seven months (from September 2019 to May 2020). Four groups of students

comprising 86 students participated in the experiment. Our research does not violate ethical norms, all the students participated voluntarily in the study.

The study consisted of four stages. At the first stage the anonymous opinion poll with close-ended questions was conducted a) to find out the most popular mobile and desktop applications that are used by students for everyday communication and information exchange, b) whether students use mobile applications, and which ones, for educational purposes. The respondents chose the answer from the offered options. The following questions were asked:

1. Which messengers and mobile applications do you usually use for everyday communication with your family and friends?

a. Viber b. Facebook messenger c. WhatsApp d. Instagram e. Telegram f. Email

2. Which messengers and mobile applications do you usually use to exchange information connected with the education process?

a. Viber b. Facebook messenger c. WhatsApp d. Instagram e. Telegram f. Email

At the second stage, there were created four study groups in Telegram, as the most popular messenger. They were given the short titles containing the name of the studied subject and the code of each class. After that, the entry tests were performed to assess and analyse students' initial writing and speaking skills, as well as their general grammar and vocabulary knowledge. During the experiment, two university groups of students (control group A) used Telegram only for solving organizational issues and the other two university groups (experimental group B) used Telegram at their lessons as a means to exchange organisational information and also as an educational platform.

At the third stage to confirm our hypothesis, there were conducted final tests to assess students' skills and the comparative analysis of the results obtained at the beginning and the end of the term. And at the final stage, the opinion poll with close-ended questions was done to obtain information about the usefulness of Telegram Messenger in the English language study process. The questions were the following:

1. The use of Telegram is really helpful for solving organisational issues connected with English lessons.

a. Agree b. Don't agree c. Partly agree

2. The use of Telegram for the development of English language skills is

a. Very helpful b. Helpful c. Slightly helpful d. Not helpful

The analysis of data was organised into two stages. At the first stage, the first opinion poll and the entry test were performed and analysed. At the

second stage, the final test and the second opinion poll took place. The opinion polls were conducted with the help of Telegram Polls. The entry and final tests consisted of three parts: part one was aimed at checking grammar and vocabulary competence, part two at competence in writing and in part three monologue and dialogue speaking skills were checked. Part-one of the entry and final tests was done using Google Forms Test service. All the answers were automatically processed, calculated, systematised, and graphically presented. The writing task (writing a composition) was also performed in Google Forms and each work was checked by two teachers independently. The answers of the students in the speaking part of the test were recorded and evaluated by two teachers. The results were analysed and compared by the investigators.

Conducting the research we gave the students of group B tasks that had to be performed in the Telegram group chat and were aimed at the development of their language skills, writing and speaking perfection. For example, after reading a professionally-oriented text, the students continued its discussion in the Telegram group chat. They were asked to make up questions to the text or to formulate true and false statements in pairs or individually and write them in a chat. Then, after correcting all mistakes the students in small groups or pairs were asked to answer all the questions sent via Telegram to the chat of the group or decide if the statements sent by other students were true or false.

During our research we widely used Telegram for watching videos and describing pictures and graphs as our classrooms do not have appropriate facilities for their demonstration. Therefore, students in group B did not use black-and-white paper copies of pictures and graphs but were able to analyse them in detail on their gadgets receiving them via Telegram. Due to the functions offered by Telegram their classwork and homework included videos with tasks to them.

The chat in the study group in Telegram was also used to simulate real-world correspondence on a scientific forum: students individually or in pairs wrote the topic of their research, and then answered 1-2 questions posed by other students following the rules of business etiquette, using indirect questions and phrases expressing their opinion. Here we were able to observe one more advantage: in real life students will not only write articles to scientific journals, reports or business letters but also perform business communication which is quite often conducted in a form of short messages exchange in different messengers or in a form of short formal and semi-formal emails written quickly on their phones. Thus, they had a possibility to practice these skills.

While working on the development of monologue speech, when students give their own presentations on a certain topic, especially in large groups, they often do not receive a thorough analysis of their speech. Some students have problems with the performance in front of a large audience or may not be critical about the quality of their performance. In these situations, we suggested they record their speech and upload it to the group chat as their homework. After that each student of the group had to watch a certain number of entries and write a short response to them or fill out a checklist to answer questions reflecting the quality of the presentation. The feedback was sent to the group chat as a document, message or photo of a text written by hand (as it was agreed). During the class, the teacher analysed typical mistakes made in speeches and written feedbacks paying special attention to positive examples and one or two students with the highest-rated reports presented their speeches to the class.

Telegram was also used in group B to stimulate foreign language communication out of the class. The students were encouraged to communicate in their Telegram group in English discussing all issues connected with the process of studying the language. It is important to emphasize that students were able to send questions or messages to their teacher or other students at any convenient time. The main requirement was that the post had to be in English. The teacher also asked students to discuss a specific topic during a week in the group chat. The topic for discussion was an article, a report, or a message from a student; even the issues related to the organization of the study process at university were successfully discussed. The main principle in selecting a topic was its relevance and controversy.

By the end of the term the students in group B more actively participated in texts or topics discussions, could formulate their own questions to check the topic or reading comprehension, and compose quizzes for grammar and vocabulary revision without much effort. Due to the additional speaking and writing activities which involved using Telegram they produced novel essays and speeches at the final tests, while the students from group A mainly reproduced the texts from the textbook. The students in group B became more critical to their own oral and written speech and as the result, its quality improved which was proved by the final test results. They became more accurate about grammar and spelling of their posts as they were seen and analysed by the whole group (even when the analysis and assessment were not the tasks). They became more attentive because their work could have been assessed and corrected at any time by other students or their English teacher. The system of assessment became more transparent and objective as the results of students' individual and pair work were visible for

everyone in the English language group. Their responsibility, attention to details and independence also increased.

Results. In Figure 1 you can see the screenshots of the first polling of students before the experiment. It showed that 100 % of students usually use Telegram Messenger for everyday communication with their family and friends and 92 % of students use it to exchange educational information. Other popular messengers and mobile applications are Viber and Instagram which are widely used by students along with common email services.

Thus, Telegram Messenger, as the most popular application, was chosen for research as the platform for exchanging educational information and organising study activity in the chat groups created in this application.

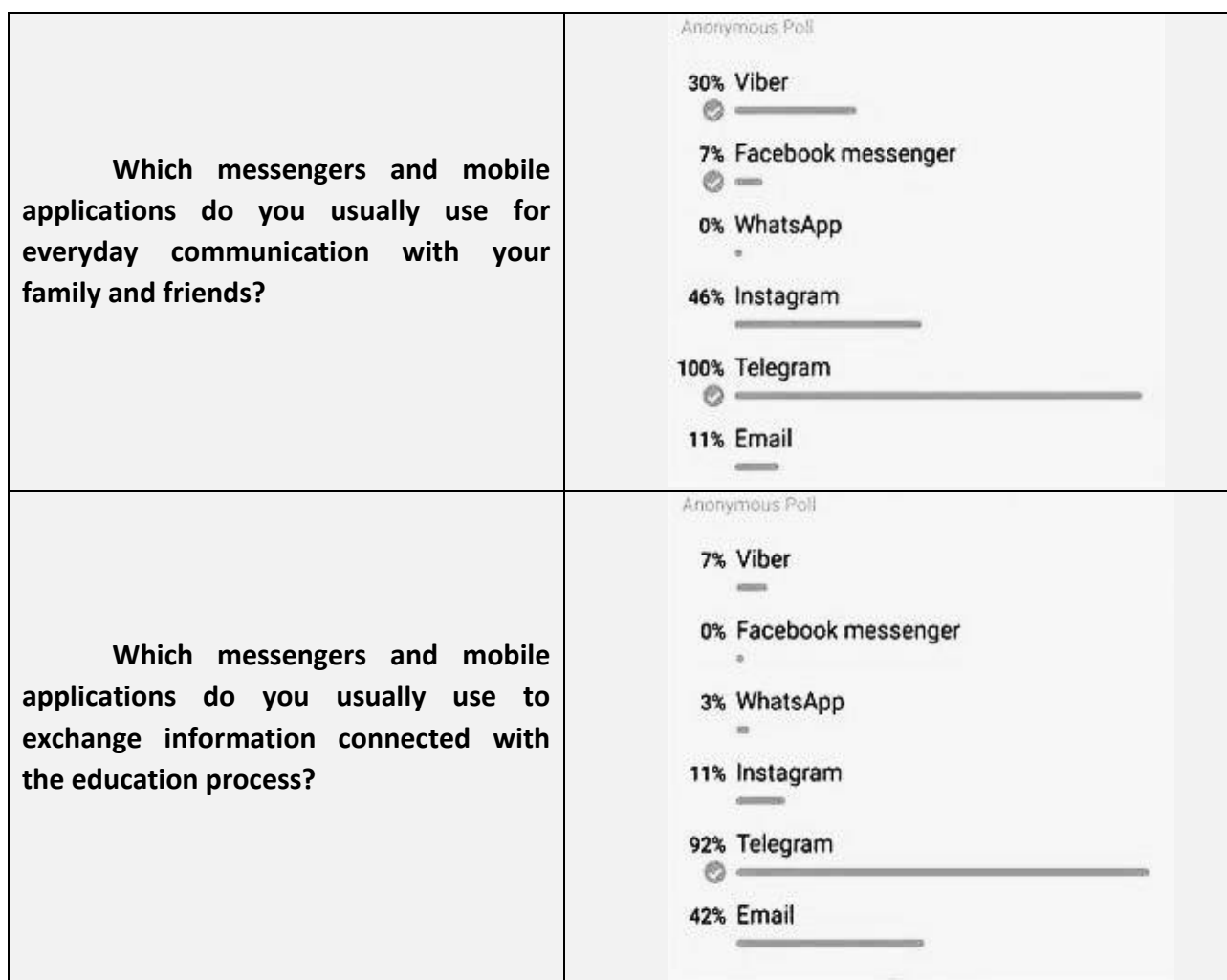


Figure 1. The student responses to the survey questions

During the experiment, two groups of students (control group A, 42 students) used Telegram only to exchange information between the teacher and students (home tasks, pictures for description, recommended literature) and also used conventional books. Other two groups (experimental group B, 44 students) apart from using conventional books were given tasks which required

the use of Telegram at the lessons as an educational platform, not only as a means to exchange organisational information. The comparison of the results of the entry tests performed at the beginning of the academic year and the final tests demonstrated that writing and speaking accuracy increased and the number of spelling and grammar mistakes in the students' speech reduced by 9 per cent in *group B* in comparison with the entry test, while in *group A*, the results improved by 2 per cent (Table 1).

Table 1

The results of the entry tests & the final tests in the control group and the experimental group

Tests	10 points / 100% (Maximum number of points/percentage)	
	Control Group A	Experimental Group B
Entry tests	6.7/67%	6.5/65 %
Final tests	6.9/69%	7.6/76%

According to the poll conducted at the end of the first term (Figure 2), 96 % of Group A and Group B students agreed and 4 % of students partly agreed that using Telegram in the study process helps them a lot in organisational issues connected with English lessons. The poll conducted among the students of group B, who performed exercises on-line at their English lessons, demonstrated that 58 % of students agree that Telegram Messenger is *very helpful* in developing language skills, 34 % believe that it is *helpful*. Thus, 92 % of students positively assessed the use of Telegram Messenger at English lessons (Figure 2).

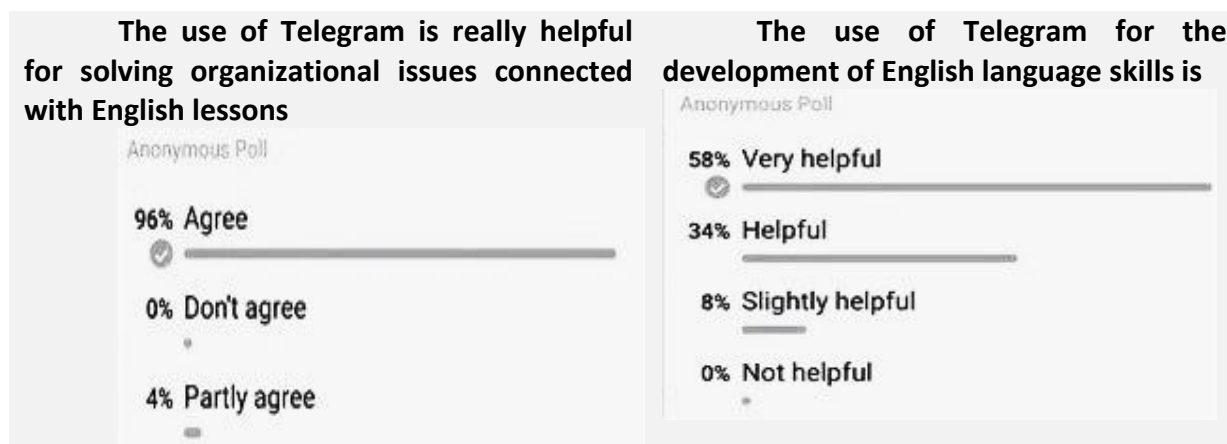


Figure 2. The students' feedback on the benefits of using Telegram

The results of the research confirmed our hypothesis that Telegram Messenger can be used not only for solving organizational issues but also for studying purposes to improve students' writing and speaking accuracy (which was demonstrated by the final test results), and individualize the learning process in big mixed-ability classes, as using Telegram in classes which are not equipped with computers and projectors gives an English teacher a possibility

to make lessons more interesting, applying varied types of tasks which can be conducted with the help of the messenger.

The basic functions offered by Telegram that could be exploited by teachers at both English and non-English lessons, even with the limited use of IT in the classroom, include the creation of study groups not only to inform students on different educational and organizational matters but also for a teacher or an assigned student to leave homework there, take and upload photos of handouts and the material presented on the blackboard to the groups, and also to upload audio and video files used during classes, both for absent students and for those who need more time to understand and memorize the material. A number of various exercises, for using in Telegram, aimed at the formation of speaking and writing skills and achieving greater accuracy can be developed by educators and students themselves to diversify English lessons in big mixed-ability classes.

Owing to Telegram Messenger it is possible to achieve greater individualization of learning, and be sure that all students have access to study materials. While using Telegram we sent study materials and the description of student homework directly in Telegram chat groups. We noticed that there was a decrease in the number of students who were not prepared for lessons. During our experiment the number of students in groups A and B who were not ready for their lessons decreased sharply from September to December resulting in 99 % readiness for classes (we mean that all study materials were obtained and all tasks were performed by students in time). An improvement in the quality of preparation was observed since both the tasks and the studying materials were on the same device, which is always with a student. Also, this application helps to organize more effectively the interaction between a teacher and a student, since the student can ask questions any time, and a teacher can answer them when they have a possibility.

Using Telegram helps to shift the focus from the teacher to the student, the student becomes an active participant of the learning process. They can learn, teach others by sharing educational materials, giving useful links, and advising classmates. It is important to encourage students to share useful additional materials in the chat out of the class, to encourage other students to view them and express their opinion on their usefulness and relevance.

In addition to the variety of class activities, the possibility of a more individualized approach to students and saving resources, the use of this application has another significant advantage – it allows a teacher to look at the students' previous answers before planning the next class, identify common mistakes, organize work aimed at eliminating them.

Conclusions. The possibilities offered by Telegram Messenger are really wide: the use of this application has great potential in teaching foreign languages, as its most prominent feature is diversifying learning activities. It is a tool for boosting activity and independence of students. The results obtained during the experiment prove our hypotheses and allows us to state that the use of Telegram during English language lessons in large mixed-ability classes increases speaking and writing language accuracy of students, enhances their language acquisition. Also, it gives the possibility to involve all students into active work, individualizing the learning and reducing the number of organizational problems.

Our research provides the platform for further studies into developing students' language competences using different messengers and social networking sites in online and offline settings.

REFERENCES

- Бодненко, Д. М., Місюк, І. П., Нікуліна, О. С., Перевертень, Л. О., Тютюкіна, А. В., Шевченко, І. С. (2018). Використання додатку Telegram у процесі навчання англійської мови у ВНЗ (Bodnenko, D. M., Misiuk, I. P., Nikulina, O. S., Pereverten, L. O., Tiutiukina, A. V., & Shevchenko, I. S. (2018). Using the Telegram application in the process of teaching English in high schools). In Borys Grinchenko Kyiv University (Ed.), *Proceedings of Informatsiini tekhnologii – 2018: 5th All-Ukrainian scientific-practical conference for young scientists*, (pp. 22–23). Kyiv, Ukraine: Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25526/7/D_Bodnenko_tezy3_17_05_18_FITU.pdf.
- Akobirov, F., & Vokhidova, N. (2018). *A new generation of English learners: Telegram app users*. *NELTA ELT Forum*. Retrieved from <https://neltaeltforum.wordpress.com/2018/01/07/a-new-generation-of-english-learners-telegram-app-users/>.
- Al-Emran, M., Elsherif, H. M., & Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.033>.
- Alkhezzi, F., & Al-Dousari, W. (2016). The Impact of Mobile Learning on ESP Learners' Performance. *The Journal of Educators Online*, 13, 73-101. 10.9743/JEO.2016.2.4.
- Boiko, S., & Volkova, O. (2020, May). New perspectives on teaching grammar with Telegram messenger. In National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" FL (Ed.), *Proceedings of the 2nd Annual Conference on Current Foreign Languages Teaching Issues in Higher Education*, (pp. 133-136). Politekhnik.
- Camilleri, M. & Camilleri, A. (2017, April) The Technology Acceptance of Mobile Applications in Education. In Sánchez, I.A. & Isaias, P. (Eds), *13th International Conference on Mobile Learning (Budapest, April 10th)*. International Association for Development of the Information Society. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2937971>.
- Cavus, N. (2016). Development of an Intellegent Mobile Application for Teaching English Pronunciation. *Procedia Computer Science*, 102, 365-369. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.413>.
- Fojtik, R. (2015). Ebooks and Mobile Devices in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 742-745. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.824>.
- Glyva, Ya., Dovhopolova, H. (2019). SMART technologies in teaching foreign languages in the Master's training process at the higher education institution. *Pedagogical sciences:*

- theory, history, innovative technologies*, 8 (92), 209-218. DOI 10.24139/2312-5993/2019.08/209-218.
- Havrilova, L., laburov, M., (2019). The use of mobile learning tools in forming future economists' competence in English. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (87), 14-27. DOI10.24139/2312-5993/2019.03/014-027.
- Heidari Tabrizi, H., & Onvani, N. (2018). The Impact of Employing Telegram App on Iranian EFL Beginners' Vocabulary Teaching and Learning. *Applied Research on English Language*, 7 (1), 1-18. doi: 10.22108/are.2017.103310.1087.
- Ibrahim, M. N., Norsaal, E., Abdullah, M. H., Che Soh, Z. H., & Othman, A. (2016). Teaching and Learning Enhancement Based on Telegram Social Media Tool. *Jurnal Intelek*, 11 (1), 7-11. Retrieved from: <https://jurnalintelek.uitm.edu.my/index.php/main/article/view/127>.
- Iksan, H. Z., & Mohd Saufian, S. (2017). Mobile learning: innovation in teaching and learning using Telegram. *IJPTTE : International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 1 (1). <https://doi.org/10.20961/ijpte.v1i1.5120>.
- Saienko, N., Lavrysh, Yu., & Lukianenko, V. (2020). The Impact of Educational Technologies on University Teachers' Self-efficacy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 19, No. 6, 323-336. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.19>.
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers and Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>.
- Telegram FAQ. (n.d.)*. Retrieved January 20, 2020, from <https://telegram.org/faq>.
- Titova, S. (2016). Didactic problems of mobile apps integration in educational process]. *Tambov University Review. Series Humanities*, 21 (7-8), 7-14. doi: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14
- Top Google Play apps in Ukraine* (2020). Retrieved February 21, 2020, from <https://www.similarweb.com/apps/top/google/app-index/ua/communication/top-free>
- Yinka, A. R., & Queendarline, N. N. (2018). Telegram as a social media tool for teaching and learning in tertiary institutions. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 5 (7), 95-98. Retrieved from: <http://www.allsubjectjournal.com/archives/2018/vol5/issue7/5-7-26>

РЕЗЮМЕ

Бойко Светлана, Волкова Елена. Внедрение мессенджера Telegram в процесс изучения иностранного языка для повышения уровня грамотности письменной и устной речи студентов.

В исследовании рассматриваются возможности использования кроссплатформенного мессенджера Telegram в процессе преподавания иностранных языков в больших разноуровневых группах технических университетов. Основное внимание уделяется применению Telegram для повышения грамотности письменной и устной речи студентов, оптимизации процесса изучения иностранного языка, индивидуализации обучения и повышения мотивации студентов. Результаты данной работы могут быть использованы для дальнейших исследований относительно развития языковых навыков с использованием различных мессенджеров во время онлайн и офлайн уроков.

Ключевые слова: мессенджер Telegram, обучение иностранным языкам, грамотность устной и письменной речи, технические университеты.

АНОТАЦІЯ

Бойко Світлана, Волкова Олена. Упровадження месенджера Telegram у процес вивчення іноземної мови для підвищення рівня грамотності писемного та усного мовлення студентів.

У дослідженні розглядаються можливості використання кроссплатформного месенджера Telegram у процесі викладання іноземних мов у великих різнорівневих групах технічних університетів. Основна увага приділяється застосуванню месенджера Telegram для підвищення грамотності писемного та усного іншомовного мовлення студентів, оптимізації процесу вивчення іноземної мови, індивідуалізації навчання та підвищення мотивації студентів. Дослідження проводилося в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» з вересня 2019 року по травень 2020 року. Під час дослідження, у якому брали участь студенти першого та другого курсів хіміко-технологічного факультету, у месенджері Telegram було створено чотири навчальні групи з англійської мови для вирішення організаційних питань. Дві з них – експериментальні групи, що також виконували в месенджері спеціально розроблені вправи й завдання з метою підвищення грамотності свого писемного та усного мовлення, розширення словникового запасу, закріплення граматичного матеріалу, удосконалення навичок усного й писемного спілкування іноземною мовою. Порівняння результатів вступного та підсумкового тестів продемонструвало, що грамотність письма та мовлення зростає, а кількість орфографічних та граматичних помилок в усному та писемному мовленні студентів в експериментальних групах зменшилася більшою мірою в порівнянні з контрольними групами. Результати дослідження продемонстрували, що введення месенджера Telegram у навчальний процес активізує навчальну діяльність студентів, розширює спектр інструментів контролю й самоконтролю студентів, розвиває самокритичність, об'єктивність та впевненість, суттєво знижуючи кількість орфографічних, граматичних і словникових помилок. Це дослідження привело до висновку, що застосування месенджеру Telegram, як одного з додаткових інструментів для вивчення іноземної мови в університетах, допомагає не тільки полегшити управління великими різнорівневими групами студентів технічних університетів, але й підвищити рівень засвоєння іноземної мови, сприяє розвитку навичок письма та мовлення. Результати даної роботи можуть бути використані для подальших досліджень щодо формування мовленнєвих навичок та вмінь із використанням різних месенджерів під час онлайн та офлайн уроків.

Ключові слова: месенджер Telegram, навчання іноземним мовам, грамотність писемної та усної мови, технічні університети.

УДК 378.14

Ірина Бойчук

Житомирський базовий фармацевтичний коледж Житомирської обласної ради
ORCID ID 0000-0002-8161-0646

Галина Козаченко

Житомирський базовий фармацевтичний коледж Житомирської обласної ради
ORCID ID 0000-0002-2294-2504

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/182-193

**РЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНОЇ
ПАРАДИГМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено проблеми, основні кроки реалізації студентоцентрованого навчання в закладах освіти фармацевтичного профілю. Здійснено теоретичний аналіз науково-методичної літератури з поставленої проблеми. Визначено принципи реалізації та впровадження інноваційних змін в організації студентоцентрованого навчання, необхідності активної участі самого студента в організації та формуванні змісту навчання. Окреслено проблеми зміни ролі викладача у процесі студентоцентрованого навчання та рекомендації з їх вирішення, зацентровано увагу на труднощах і суперечностях реалізації студентоцентрованого навчання.

Ключові слова: студентоцентроване навчання, сучасна парадигма освіти, освітній процес, зміст навчання, взаємодія викладача і студента.

Постановка проблеми. Протягом останніх років стрімко здійснюється реформування системи охорони здоров'я, а саме в частині надання медичної та фармацевтичної допомоги населенню. Зазначені зміни вимагають упровадження нових підходів і в підготовці відповідних кадрів, формуванні освітньої парадигми майбутніх фахівців – медиків та фармацевтів. Стрімкий розвиток українського фармацевтичного сектору, у свою чергу, вимагає постійного підвищення якості підготовки працівників у цій сфері. Роботодавці почали звертати увагу не лише на професійне вміння фахівців, але й на їх особливі характеристики: соціально-комунікативні та загальнокультурні компетентності, креативність, мислення, уміння швидко реагувати на зміни ситуацій та приймати нестандартні, творчі рішення.

Вирішення окреслених завдань потребує запровадження нової парадигми навчання – студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено компетентнісний підхід до побудови освітніх програм, інтеграції Національних рамок кваліфікацій, нової структури вищої освіти, зокрема й фармацевтичної, стандартів та навчальних програм нового покоління.

Концептуально студентоцентроване навчання покладено в основу Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», зокрема щодо питань прозорості освітніх програм, академічної

мобільності студентів, перспективних напрямів активізації співпраці всіх стейкхолдерів (студентів, освітян, роботодавців, громадських організацій тощо) у забезпеченні якісної підготовки фахівців фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я, адже високий рівень їх освіти забезпечує успішний розвиток фармацевтичного ринку та якість надання фармацевтичної допомоги населенню України.

Завдання сучасної освіти полягає в тому, щоб підготувати освічену людину, яка відповідає такій моделі: по-перше, це не стільки людина «знаюча», навіть зі сформованим світоглядом, яка підготовлена до життя, яка орієнтується в складних проблемах науки і культури; по-друге, це цілісна людина, яка знає, переживає, є духовною, соціальною; по-третє, це людина, яка є відкритою до іншої культурної позиції та цінностей. На жаль, сучасні освітні стратегії в умовах сьогодення ще не відповідають необхідним умовам, однією з яких є студентоцентроване навчання (Алексеєнко, 2020, с. 24)

Питання освітніх інновацій у вищій школі як із загальнотеоретичних та науково-практичних аспектів розглядали як зарубіжні, так і українські вчені, зокрема А. Алексюк, І. Дичківська, В. Коцур, П. Саух, С. Сисоева та ін. Інноваційні перетворення в контексті компетентнісного підходу розглядали Б. Блум, І. Зязюн, О. Попова, О. Савченко, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін. Якісній підготовці фахівців фармацевтичного профілю приділялась увага в дослідженнях І. Губського, Л. Кайдалової, А. Немченко, М. Пономаренко, В. Черних та багатьох інших учених. Проблемі студентоцентрованого навчання приділено увагу вітчизняних науковців А. Мельниченка, Ю. Рашкевича, О. Шарова, А. Шудлота ін. Організації студентоцентрованого навчання, його нормативній, освітній і суспільній інтенції присвячено наукові праці А. Гриненко, Т. Купрій, У. Щукіної та інших.

Метою статті є аналіз та обґрунтування основних завдань і шляхів реалізації студентоцентрованого навчання в закладах вищої, фахової передвищої освіти майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Під час розробки теми використані загальнонаукові **методи дослідження**: емпіричні (спостереження, опис) та теоретичні (узагальнення, класифікація).

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма освіти передбачає перехід до студентоцентрованого навчання, яке є основоположним принципом болонських реформ у вищій освіті та зміщує акценти в самому освітньому процесі з викладання (передачі знань) на навчання (активну освітню діяльність студента) (Рашкевич, 2014). Терміни «студентоцентрована освіта» і «студентоцентроване навчання» з'явилися в

науковому просторі з упровадженням нової методології побудови освітніх програм, зорієнтованих на студента і була одним із важливих результатів проекту Тюнінг (*Tuning educational structures in Europe, TUNING*).

Відповідно до методології Тюнінга, головною принциповою відмінністю був визначений не традиційний «знанневий», а компетентнісний підхід до розробки освітніх програм. Це означає трансформацію системи освіти в напрямі формування в майбутнього випускника загальних компетентностей з метою максимального забезпечення перспектив успішного працевлаштування та зацікавленістю роботодавців у таких випускниках. Студентоцентроване навчання – це формування програм і технологій навчання не так, як може і хоче викладач, а так, як цього вимагає майбутня професія і можливості студента.

Реалізація методології вимагає здійснення таких кроків:

1. Перевірка відповідності запропонованої програми основним умовам (суспільна потреба, консультації зі стейкхолдерами, відповідність внутрішніх та зовнішніх ресурсів закладу освіти). На цьому етапі слід вивчити ринок праці на затребуваність у фахівця певної спеціальності, кваліфікації, адже суспільні, технічні, технологічні зміни сьогодення вимагають появи нових спеціальностей (професій) та зміни, поєднання або ліквідації інших. Стосовно підготовки фахівців фармацевтичного профілю, урахувуючи, що фармацевтичні працівники виконують соціально відповідальну функцію, вимоги до їх підготовки постійно підвищуються, однією з умов їх конкурентоспроможності є здатність навчатися протягом життя, упроваджуються законодавчі акти щодо кваліфікаційних вимог до зазначених працівників (для роботи з відвідувачами аптеки необхідним стає здобуття фармацевтом вищої освіти не нижче початкового циклу вищої освіти (молодшого бакалавра). Крім того, розробники освітньої програми повинні дати відповіді на питання: чи є в суспільстві потреба в новій програмі на міжнародному, національному, регіональному рівнях, для чого повинні бути проведені консультації з усіма зацікавленими сторонами; чи наявні ресурси для створення та реалізації визначеної освітньої програми закладом освіти; чи існує партнерське погодження з іншими закладами освіти в питаннях тривалості та кредитного виміру програми. Отже, аналіз указаних питань буде обґрунтуванням щодо необхідності розробки певної освітньої програми.

2. Визначення профілю освітньої програми; опис мети програми та кінцевих результатів навчання; розроблення навчального плану. На цьому етапі однією з найважливіших умов є залучення до розробки освітньої програми роботодавців. Дуже часто в Україні така співпраця з

роботодавцями є чисто формальною. Тут варто проаналізувати досвід такої співпраці в закордонних закладах освіти. В університетах Великої Британії: Kingston University і Birmingham City University – роботодавці виконують роль зовнішнього аудитора освітніх та навчальних програм з метою підтвердження їх релевантності, The University of West London – залучає спеціалістів-практиків до розробки технічної частини освітньої програми. У Kingston University функціонує Комітет з розробки навчального плану (Curricular Committee), до складу якого входять семеро осіб, з яких двоє студенти, один професор ззовні, один представник індустрії чи бізнесу, декан та інші викладачі профільних кафедр. Університет Шеффільду (Великобританія) – Промислова консультативна рада (Industrial Advisory Board): семеро осіб – представники промисловості, троє – викладачі, зустрічі проводяться двічі на рік. Каунаський технологічний університет (Литва) – Комітет з розробки навчального плану включає п'ятеро осіб, з них троє викладачів, один роботодавець, один студент. Віденський технологічний університет (Австрія): 30 % викладачів, 30 % студентів, 40 % роботодавців.

Таким чином, однією з найважливіших умов є залучення до формування освітніх програм і навчальних планів студентів, адже саме вони у співпраці з майбутніми роботодавцями можуть визначати вектор майбутньої спеціалізації освітніх програм, вони ж у майбутньому найшвидше реагують на зміни у затребуваності професій та створенні нових. Методологією розробки освітніх програм і навчальних планів визначено обсяг вибіркового дисциплін не менше 25 %, які визначає студент, але й заклад освіти повинен пропонувати для вибору актуальні за переліком, змістом і потребою вибірково дисципліни, які і можуть певною мірою визначати потреби студента в знаннях, необхідних для отримання професії, спеціалізації. Індивідуальна освітня діяльність перетворює студента з пасивного «приймача» освітніх послуг на суб'єкта їх визначення та замовлення.

3. Визначення підходів, вибір методів викладання та оцінювання. Студентоцентроване навчання зміщує акценти в освітньому процесі. На зміну процесу пасивного сприйняття та запам'ятовування навчальної інформації приходять процес активної участі в навчальному процесі самого студента, здатним найкращим способом виконувати поставлені задачі. Студент бере на себе долю відповідальності за процес та результат навчання, стає повноправним суб'єктом відносин. Модернізація навчального процесу в новій моделі навчання передбачає належне науково-методичне забезпечення навчального процесу, відповідне

матеріальній базі, поліпшення фінансово-побутового становища студента. І, найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки майбутнього фахівця, отже, захищає студента від професійної непридатності.

З урахуванням результатів співпраці з медичним факультетом університету Лідсу (Велика Британія) Л. Остапюк та співавтори пропонують надати студентам певні повноваження в керівництві освітнім процесом, а саме: дозволити їм оцінювати якість навчання та висловлювати пропозиції щодо організації освітнього процесу через коментарі на сайтах, блогах університету, на засіданнях Учених рад, під час анкетувань; заохочувати використання студентами інформаційних технологій в аудиторіях під час занять; методично налаштовувати їх на самостійну роботу, об'єктивно оцінювати її на заняттях; залучати студентів до вивчення «реальних питань»: мотивувати, демонструвати вагомість вивчення теми заняття при застосуванні на практиці (Остапюк та ін., 2016, с. 18).

Окрім того, організація студентоцентрованого навчання вимагає реалізації наступних організаційно-методологічних заходів:

- упровадження активного навчання через застосування нових форм подачі матеріалу, гнучке застосування педагогічних методів і компетентнісний підхід. Активна освітня діяльність студента – це, перш за все, нові форми, методи й засоби навчання, що спонукають студентів до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Передбачається, що використання такої системи методів спрямоване, головним чином, не на подання викладачем готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями та вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності. Для підвищення ефективності навчання доцільним є застосування гармонійного поєднання класичних традиційних методик та прогресивних новітніх технологій із оригінальними дидактичними формами забезпечення навчального процесу;

- регулярне оцінювання й коригування способів подачі матеріалу та педагогічних методів. Система студентоцентрованого навчання дає змогу перейти від оцінки якості, заснованої на дотриманні нормативів, до системи оцінки за результатами; розробити механізм зворотного зв'язку зі студентами (Хомин, 2018, с. 25);

- акцент на аналітичне та критичне навчання і розуміння, а не просто на засвоєння знань, тренування стійкої професійної пам'яті. Для здобувачів-фармацевтів такий принцип є надзвичайно важливим, оскільки дуже швидкий і динамічний розвиток фармацевтичного ринку, постійне

оновлення переліку лікарських засобів вимагають саме аналітичного мислення та стійкої професійної пам'яті;

- наставництво і підтримка з боку викладача, розвиток взаємоповаги у взаєминах студента і викладача, формування партнерських відносин;

- забезпечення достатнього рівня самостійності студента, що реалізується через ефективну організацію самостійної роботи, збільшення її питомої ваги в загальному обсязі навчання та зростання її важливості в подальшому формуванні певних компетентностей. Самостійна пізнавальна діяльність студента розглядається як система самостійних пізнавальних дій, яка реалізується через напрацювання та постійне застосовування студентом певних методів самоуправління, спрямованих на досягнення певної мети й покращує результати навчання;

- упровадження різних форм контролю на різних рівнях усіма зацікавленими сторонами за чітко визначеними критеріями: студентом – самоконтроль (використання тестових баз із дисциплін, добровільне проходження професійних тренінгів із наступним тестуванням та отриманням сертифікатів та ін.); викладачем – види контролю, визначені навчальними планами, програмами дисциплін, адміністрацією – контрольні заходи на рівні ректорату (адміністрації), реакція на скарги; роботодавцем – державна атестація і працевлаштування. Важливим під час реалізації контрольних заходів є забезпечення прозорості та зворотного зв'язку зі студентами, який, за потреби, супроводжується рекомендаціями та порадами щодо організації навчання, пропозиціями щодо організації процедур оцінювання й забезпечення їх об'єктивності та прозорості.

Що стосується тренувальних і контролювальних засобів навчання, то тут доречно згадати про появу різних інструментальних програм-оболонки, за допомогою яких викладачі можуть самостійно готувати інтерактивні завдання та тести, які повинен або може виконувати студент. Поряд із електронною освітою в останні роки з'явилося поняття m-Learning. Під M-Learning (mobile Learning – мобільне навчання) мається на увазі використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв (кишенькових і планшетних ПК, мобільних телефонів) у процесах викладання і навчання. Визнаємо суперечністю сучасної освіти певний розрив між широким обсягом існуючої інформації і здатністю студента її засвоїти й критично переосмислити. Студент далеко не завжди підготовлений до такого виду праці. Сучасні технології в освіті широко демонструють себе запровадженням і використанням таких засобів, як онлайн-сервіси, цифрові засоби, медіанавчання, телеосвіта, інтернет-ресурси тощо. Але на противагу інноваційному характеру виникає один із загрозливих

ризиків їх застосування: отримання знань без докладання зусиль і, перш за все, – інтелектуальних.

Переміщення особистості студента в центр процесу вимагає змін багатьох факторів, у тому числі й типу взаємин «викладач-студент» (Кіпень, 2002, с. 18). Студентоцентроване навчання не зменшує, а змінює роль викладача. Педагог мусить стати для студента не рольовою функцією, а референтною особистістю. Практична зміна методів і технологій навчання вимагає моніторингу актуального стану різних аспектів навчального процесу, зокрема достатньої педагогічної підготовленості викладачів. Про це свідчать дослідження, проведені в Харківському національному медичному університеті В. Лісовим, В. Капустник та ін. (Лісовий та ін., 2016, с. 34). У дослідженні зазначається, що в навчальних ситуаціях викладачам притаманний «авторитарно-демократичний» стиль спілкування зі студентами: з одного боку, викладачі концентруються на інформації та контролі знань, а, з іншого, – намагаються уважно ставитися до студентів. У комунікації поєднується високий рівень вимог і поваги до студентів. Викладачі прихильні до студентів, але іноді простежується тенденція до упередження й конфліктності. У виховних ситуаціях викладачам властивий «демократично-ліберальний» стиль спілкування. Вони припускають, що працюють з уже досить дорослою аудиторією і не завжди усвідомлюють, що відповідальні за виховання й особистісне дорослішання майбутніх медиків. Можливо, це пов'язано з недостатньою професійною педагогічною підготовкою більшості викладачів, основна освіта яких медична.

З метою вдосконалення умов забезпечення дотримання студентоцентрованого навчання можна запропонувати такі рекомендації:

1) застосовувати підбір і створення під час навчального процесу ситуацій, у яких вирішуються завдання різного характеру й рівня складності. Такі завдання можуть передбачати залучення партнерами і студентів, і викладачів (обрання форм та змісту модульного контролю); суб'єктне залучення студентів у варіативний за змістом, інструментальними характеристиками й підсумковими процедурами навчальний процес (обрання дисциплін за вибором та пропозиції щодо змін у програмі вибіркових дисциплін); рефлексивна взаємодія викладача та студента; упровадження інноваційних форм навчання, самостійних і творчих видів робіт (створення проєктів, аналіз ситуацій, участь у конференціях, диспутах тощо);

2) з метою аналізу індивідуально-психологічних особливостей викладачів та їх подальшого набуття педагогічної компетентності організувати регулярну діагностику стилю педагогічного спілкування,

внести до тематичних планів перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів вивчення питань змісту та структури стилю педагогічного спілкування. Рекомендувати викладачам професійних дисциплін отримувати педагогічну освіту. Так, зокрема, у Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі викладачі кафедри фармацевтичних дисциплін отримали другу вищу – педагогічну освіту за рівнем магістра. Під час прийняття викладачів до закладу освіти організувати їх зустрічі з керівництвом і методистами, призначати педагогам кураторів із числа досвідчених викладачів з метою ознайомлення з особливостями педагогічної взаємодії;

3) проводити психологічну роботу, засновану на принципах клієнтоцентрованого підходу для формування у викладачів таких психологічних якостей, як: здатність до емпатії і розуміння людей; гнучкість, оперативно-творче мислення; уміння використовувати зворотний зв'язок у спілкуванні; здатність управляти собою; уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації; здатність до педагогічної імпровізації;

4) проведення психологічної роботи з групами студентів, для розкриття їх творчого потенціалу та нормалізації психологічного стану. Регулярно проводити анкетування про оцінку якості викладання, організації та здійснення освітнього процесу і його можливих змін допоможуть виявити моменти, які потребують подальшого вдосконалення.

У результаті запропонованих рекомендацій сучасний викладач, ураховуючи принципи студентоцентрованого навчання, повинен демонструвати: навички обізнаності та використання різних форм навчання (якість навчання); побудову структури заняття, не проявляючи при цьому надмірної директивності (партнерство); уміння вислуховувати й поважати точку зору кожного студента (толерантність); здатність заохочування та допомоги студентам приймати рішення (мотивація); сприяння в активному пошуку студентом сенсу навчання, визначення мотиваційних підстав для отримання знань на умовах саме процесу їх створення, а не пасивного отримання (активізація).

Студентоцентроване навчання суттєво змінює пріоритети, які повинні стати головними в підготовці фахівців будь-якого напрямку діяльності. Разом із тим, воно породжує цілу низку труднощів і суперечностей, подолання яких повинно значно підвищити якість освітніх послуг.

На жаль, існує певний розрив між декларуванням основних положень студентоцентрованого навчання і їх практичною реалізацією. Не зважаючи на різноманітність інноваційних технологій, творчих пропозицій, освіта понад усе продовжує функціонувати по-старому, не терпить

принципових змін. Подолання певних суперечностей освітянського процесу буде сприяти створенню ефективної системи навчання, здатної забезпечити формування компетентних, творчих, ініціативних особистостей, що відповідає запитам і вимогам сучасного суспільства.

Висновки. Студентоцентроване навчання базується на засадах особистісно зорієнтованої освітології, що є необхідною умовою для осмисленого сприйняття й засвоєння студентами-майбутніми фахівцями навчальної інформації, формування в них здатності самостійно і творчо її застосовувати під час вирішенні практичних завдань та приймати виважені рішення. У такому освітньому процесі акценти зміщуються з викладання навчального предмета на активну освітню діяльність студента, що передбачає використання суб'єктно-діяльнісних освітніх технологій, його вміння самостійно оцінити успіх або неуспіх процесу своєї освіти і вчасно провести корекцію. Таким чином, початкова орієнтація на результат і активна позиція стосовно свого навчання є індикаторами появи в майбутніх випускників особистої відповідальності за якість своєї професійної підготовки.

Залучення до формування освітніх програм і навчальних планів студентів, стейкхолдерів можуть визначати вектор майбутньої спеціалізації освітніх програм, вони ж у майбутньому найшвидше реагують на зміни в затребуваності професій та створенні нових. Вибіркові дисципліни є «індикатором» запровадження індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, одним із механізмів підвищення якості професійної підготовки.

Результати навчання відіграють основну роль і стають головним підсумком освітнього процесу для студента з точки зору знання, розуміння і здібностей, а не на засоби та методи навчання, які використовують викладачі для досягнення цих результатів.

Створення умов для самостійної роботи студента, зацікавленість спеціальністю активізують пізнавальну діяльність, сприяють подальшому формуванню професійної спрямованості. Поєднання традиційних методів викладання з інноваційними методиками дозволяє підняти рівень викладання предмету, істотно підвищує інтерес до нього і значно поліпшує професійну підготовку студента до майбутньої професійної діяльності в умовах реформування системи охорони здоров'я.

Студентоцентроване навчання стимулює розвиток методичного, організаційного та технологічного забезпечення, а також передбачає зміну ролі викладача. У цьому випадку викладач перетворюється на систематизатора й коректора знань, керівника та куратора студентів у

процесі засвоєння нової інформації. Поряд зі збереженням свого старого рольового статусу, викладач покликаний забезпечити значно більш високі рівні набуття тих чи інших компетентностей, більш високий рівень консультування та мотивації студентів у тому, що стосується критичного відбору інформації, їх джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації певних прогалин в знаннях.

Упровадження та правильна організація студентоцентрованого навчання може виступати як гарантування задоволення вимог замовника освітніх послуг, якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. Тому під студентоцентризмом у фармацевтичному закладі освіти слід розуміти підготовку висококваліфікованих, адаптованих до динамічних змін у глобальному просторі надання фармацевтичних послуг фахівців, затребуваних і належно оплачуваних з огляду на необхідність забезпечення ринку праці у фармацевтичному секторі фахівцями міжнародного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексеєнко, А. П. (2020). Труднощі та суперечності студентоцентрованого навчання. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали LIII навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 29 січня 2020 р.)*, Вип. 10, С. 6 (Alekseienko, A. P. (2020). Difficulties and contradictions of student-centred Learning. *Student-centered educational process as a guarantee of quality assurance in higher medical education: materials LIII ed. and method. conf. KhNMU (Kharkiv, January 29, 2020)*, Vol. 10, P. 6).
- Кіпень, В. П. *Нова філософія освіти та моделі діяльності викладачів вузів* (Kipen V.P. New philosophy of education and models of university teachers' activity). Retrieved from <https://megapredmet.ru/1-45906.html>
- Лісовий, В. М., Капустник, В. А., Марковський, В. Д. та ін. (2016). Особливості комунікативного стилю викладачів різних навчальних блоків у контексті студентоцентрованого підходу. *Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання якості медичної освіти» ISSN 1681-2751. Медична освіта, 2, 85-89* (Lisovyi, V. M., Kapustnyk, V. A., Markovskiy, V. D. (2016). Features of teachers' communicative style of different educational units in the context of student-centred approach. *Proceedings of the XIII All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation "Current issues of quality of medical education" ISSN 1681-2751. Medical Education, 2, 85-89*).
- Алексєнко, А. П., Бейлин, М. В., Газнюк, Л. М. и др. (2017). *Медиа и философия: грани взаимодействия*. Харьков (Aleksenko, A. P., Beilin, M. V., Hazniuk, L. M. (2017). *Media and philosophy: facets of interaction*. Kharkiv).
- Остапюк, Л. І., Тимошенко, І. О., Савчук, А. О. (2016). Удосконалення освітнього процесу в університеті з врахуванням сучасної парадигми вищої освіти. *Проблеми вищої освіти, Том XV, 2 (56), Ч. 2, 104-107* (Ostapiuk, L. I., Tymoshenko, I. O., Savchuk, A. O. (2016). Improving the educational process at the university taking into account the modern paradigm of higher education. *Problems of higher education, Vol. XV, 2 (56), Part 2, 104-107*).

Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*. Львів: Видавництво Львівської політехніки (Rashkevych, Yu. M. (2014). *The Bologna process and a new paradigm of higher education*. Lviv Polytechnic publication).

Хомин, М. В. (2018). *Студентоцентризм у системі підготовки фахівців із соціального забезпечення*. Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 232 «Соціальне забезпечення». Юридичний факультет. Тернопільський національний економічний університет (Khomyn, M. V. (2018). *Student-centeredness in the system of training social security specialists: manuscript*. Research to obtain a master's degree in specialty 232 "Social Security". Faculty of Law. Ternopil National University of Economy).

РЕЗЮМЕ

Бойчук Ирина, Козаченко Галина. Реализация студентоцентрированного обучения как современной парадигмы образовательного процесса учреждений высшего и профессионального предвысшего образования.

В статье освещены проблемы, основные шаги реализации студентоцентрированного обучения в учреждениях образования фармацевтического профиля. Осуществлен теоретический анализ научно-методической литературы по поставленной проблеме. Определены принципы реализации и внедрения инновационных изменений в организации студентоцентрированного обучения, необходимости активного участия самого студента в организации и формировании содержания обучения. Обозначены проблемы изменения роли преподавателя в процессе студентоцентрированного обучения и рекомендации по их решению, акцентировано внимание на трудностях и противоречиях реализации студентоцентрированного образования.

Ключевые слова: студентоцентрированное обучение, современная парадигма образования, образовательный процесс, содержание обучения, взаимодействие преподавателя и студента.

SUMMARY

Boychuk Iryna, Kozachenko Halyna. Implementation of Student-centred Education as a Modern Paradigm of the Educational Process of Higher and Professional Higher Education Institutions.

The article highlights the problems, the main steps in the implementation of the student-centred education among the education institutions of pharmaceutical profile. The need to introduce a new paradigm of student-centred learning which is focused on a competence-based approach as for educational programs creation, integration of the National Qualifications Framework, a new structure of higher pharmaceutical education, standards and curricula of the new generation is actualized. The theoretical analysis of scientific and methodological literature on the problem of study is carried out. The principles of realization and introduction of innovative changes in the organization of student-centred education, the need for active participation of the student in the organization and formation of the content of education are determined. The problems of changing the role of the teacher in the process of student-centred learning as well as the recommendations for solving these problems are outlined.

It is noted that implementation of student-centric policy is due to socially responsible activities of the education institution and should be manifested in the process of expanding and strengthening educational, scientific and cultural ties with other higher education institutions in Ukraine and abroad, stimulating student mobility, creating competitive programs and popular areas of training.

It was found that implementation and proper organization of the student-centred education can act as a guarantee of meeting the requirements of stakeholders, the quality of

training of a competitive specialist. Therefore, student-centredness in pharmaceutical education should be understood as training of highly qualified specialists, adapted to the dynamic changes in the global area of pharmaceutical services sought-after and high earner specialists of the pharmaceutical market of international standing.

Key words: *student-centred learning, modern paradigm of education, educational process, content of education, interaction of a teacher and a student.*

УДК 371.3:378.147

Галина Васильєва

Управління освітою Дніпровської районної
державної адміністрації у Києві
ORCID ID 0000-0002-1215-6972
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/193-210

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

У статті здійснено аналіз наукових здобутків з проблеми формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. Уточнено дефініції понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта».

Установлено, що методична компетентність учителя інклюзивної форми навчання являє собою інтегративну професійно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність до здійснення методичних функцій у системі інклюзивної освіти відповідно до професійного стандарту вчителя.

Окреслено компоненти формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання в закладі вищої освіти (нормативно-правові акти, організація інформаційного забезпечення, матеріально-технічне забезпечення, кадрове забезпечення, програмно-методичне забезпечення, організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання). З'ясовано, що окрім освітньої діяльності, до методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання долучається також і виховна діяльність, яка орієнтована на такі напрями: створення сприятливого соціального середовища й оточення; формування мотивації до навчання; орієнтованість на індивідуальні особливості та освітні потреби здобувачів освіти; надання умов для саморозвитку й самонавчання, а також надання можливостей для творчості та самореалізації.

Установлено, що організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання являють собою комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених внутрішніх і зовнішніх факторів, які забезпечують ефективність і результативність процесу навчання та соціалізації дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Визначено та обґрунтовано, що у формуванні методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання важливого значення набувають організаційно-педагогічні умови (створення соціально-педагогічного середовища, формування цінностей інклюзивної освіти, забезпечення реалізації нормативно-правових положень із упровадження інклюзивного навчання, організація професійного співробітництва та створення практично-діяльного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання).

Ключові слова: *компетентність, методична компетентність, заклад освіти, учителі, інклюзивне навчання, організаційно-педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Сьогодні освітні трансформаційні процеси в Україні інтегрують велику частину реформ, які спрямовані на реалізацію інклюзивної освіти. Обраний українською державою напрям щодо створення гідних умов навчання дітей із особливими освітніми потребами є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя. Інклюзивне навчання є одним із основних напрямів реформування системи освіти в багатьох європейських країнах, мета такого навчання спрямована на реалізацію прав на освіту осіб із особливими освітніми потребами (далі – осіб із ООП). Інклюзивне навчання – це можливість отримання якісної освіти за допомогою індивідуального підходу до кожного здобувача освіти, незалежно від його можливостей і розвитку. У сучасних умовах інклюзивна освіта розглядається як напрям освіти, що дозволяє адаптувати осіб із ООП в соціум, розвивати їх комунікативні навички, стимулювати дотримання рівних прав і повноцінно брати участь у житті суспільства. Створення сприятливого освітнього середовища для реалізації інклюзивного навчання є однією з першочергових задач закладу освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Широке впровадження ідеї інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) України значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування методичної компетентності вчителя, яка полягає в інтегративній складовій системи знань, умінь, навичок, здобутих у закладі вищої освіти та практичного досвіду, який безпосередньо вдосконалюється впродовж життя, уміння застосовувати набутий досвід під час професійної діяльності.

Теоретичною і методологічною базою даної статті є праці вітчизняних і зарубіжних дослідників із питань формування різнопланових компетентностей. Особливості формування та вимірювання компетентностей розглядаються в працях Т. Бурлаєнко, Н. Бахмат, Н. Брижак, О. Дубініної, Т. Гильови, Т. Єршової, О. Миронової, В. Олійника, О. Чуланової, О. Шаріпової, дослідження професійного розвитку педагога проводиться в роботах О. Дубасенюк, Л. Пуховської, В. Симиченко, Е. Віллегас-Реймерс та ін.

Питання формування методичної компетентності вчителів представлені в наукових роботах І. Бондаренко, Л. Гладун, К. Кожухова, Т. Сясіна, В. Хитрюк та ін.

Дослідженням питання інклюзивної освіти займалася низка авторів, які розглядали різні її аспекти, зокрема: філософія інклюзивної освіти та її концептуальні аспекти (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, П. Таланчук, Ю. Найда, G. Coutsocostas, A. Alborz та ін.); основні теоретичні

питання інклюзивної освіти (D. Brackenreed, C. Crawford); реалізація інклюзивної освіти на практиці (E. Carter, C. Hughes, B. Cook, D. Cameron, M. Tankersley та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання і впровадження його в освітній простір (І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сіліна, О. Чеботарьова та ін.); викладання в інклюзивному закладі освіти (Л. Даниленко, С. Єфімова, Г. Нікуліна, Л. Савчук, О. Таранченко, І. Хафізулліна E. Avramidis, S. Ben-Yehuda, Y. Leyser, U. Last та ін.).

Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень в області підготовки педагогів до реалізації інклюзивного навчання в закладі освіти, до впровадження інноваційних технологій під час навчання дітей із особливими освітніми потребами, лишається недостатньою мірою розкрита проблема формування методичної компетентності вчителів під час організації інклюзивного навчання, зокрема потребують уточнення організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання.

Мета статті – проаналізувати наукові здобутки в галузі формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання. Відповідно до мети визначено такі завдання статті:

- здійснити аналіз наукових здобутків із проблеми дослідження;
- визначити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта» по-різному представлено в науковій літературі. Для найбільш точного визначення розглянемо їх етимологію. «Інклюзія (від inclusion – включення) – процес, під час якого що-небудь включається, тобто втягується, охоплюється, або входить до складу як частина цілого» (*Новий універсальний словник Вебстера*, 2000).

На думку О. Сорокіної, інклюзивна освіта дає можливість всім учням у повному обсязі брати участь у житті колективу закладу освіти (Сорокіна).

«Інклюзивна (франц. Inklusif – включає в себе, від лат. Include – роблю висновок, включаю) освіта або включене в освіту – термін, що використовується для опису процесу навчання дітей із особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує

доступ до освіти для дітей із особливими освітніми потребами» (*Інклюзивна або включена освіта: словники та енциклопедії*, 2000).

В останні роки зростає інтерес дослідників до питань формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти, зокрема методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання. На нашу думку, саме від організації в педагогічному університеті процесу пізнання професійної діяльності майбутніми вчителями інклюзивної форми навчання залежить ефективність формування методичної компетентності вчителя, яка, у свою чергу, відіграє важливу роль у вихованні майбутнього покоління.

Розглядаючи методико-інклюзивну компетентність педагогів, О. Козирева (Козирева, 2017) визначає її як «здатність реалізовувати особливі освітні потреби дітей із обмеженими можливостями здоров'я, створювати інклюзивну освітню середу, володіти власною професійною діяльністю на досить високому рівні, що дозволяє вирішувати будь-які професійні завдання, що виникають у процесі навчання дітей із обмеженими можливостями здоров'я, проєктувати свій подальший професійний розвиток під час реалізації інклюзивної практики, самостійно здобувати нові знання та вміння з питань інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я».

Треба зауважити, що всі наукові дослідження, що стосуються методичної компетентності, пов'язані з рівнем загальної освіти і не зачіпають процеси інклюзивної освіти.

Методичну компетентність ми розглядаємо як складову професійної компетентності. На наш погляд, як і будь-яка інша компетентність, методична компетентність учителя інклюзивної форми навчання являє собою інтегративну професійно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність до здійснення методичних функцій у системі інклюзивної освіти відповідно до професійного стандарту вчителя.

До формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) ми включаємо такі компоненти:

– нормативно-правові акти, які повинні захищати як права вчителів, учнів з ООП, так і права інших дітей. В інклюзивному закладі освіти ми пропонуємо укладати з батьками дітей із особливими освітніми потребами договір. У договорі необхідно передбачити умови щодо всіх учасників освітнього процесу, права та обов'язки батьків по відношенню до освітньої організації, педагогів у розробці індивідуальної роботи, освітнього маршруту і спеціальної роботи, крім того, умова про можливість зміни в

індивідуальній освітній траєкторії. Наявність медичного супроводу є одним із важливих елементів у роботі освітньої організації;

– організація інформаційного забезпечення, що передбачає наявність в закладі освіти спеціальних інформаційно-технологічних засобів (персональні комп'ютери, спеціальне обладнання, спеціальні інформаційні освітні програми для дітей із ООП) для соціалізації та формування уявлень про навколишнє середовище;

– матеріально-технічне забезпечення – компонент, який включений у роботу кожної організації чи установи. Цей компонент має включати реалізацію на високу рівні санітарно-гігієнічних норм, створення умов доступу до освітньої установи (пандуси, адаптовані дверні прорізи, підлогові покриття, дверні пороги, сходи, поручні всередині і зовні будівлі, спеціально обладнані приміщення особистої гігієни, обладнані місця роботи в класі, кабінети фахівців, сенсорна кімната, гардероби тощо), забезпечення навчально-методичними матеріалами (навчальні посібники, спеціальні програми, набори діагностичних методик, інтерактивні дошки, мобільні комплекси для роботи кожного з фахівців, спеціальне обладнання). Під час зазначеної організації враховуються інтереси всіх учасників освітнього процесу, оскільки це пов'язано із загальною залученістю в навчання і виховання в інклюзивну соціумі;

– у психолого-педагогічному напрямі робота націлена на реалізацію програмно-методичного забезпечення (індивідуальна програма розвитку). Важливо виділити особливі освітні потреби, особливості психолого-педагогічної й медичної допомоги, надати можливість освоїти основну освітню програму;

– у кадровому забезпеченні передбачається наявність компетентних фахівців у галузі інклюзивної, дефектологічної, педагогічної, психологічної і медичної освіти. При цьому важлива кваліфікація фахівців і її постійне підвищення. У підвищенні кваліфікації важливим є освоєння додаткових професійних програм, спеціальних програм під індивідуальні порушення дітей (порушення слуху, зору, мови) фахівцями, які працюють в освітній організації та мають відповідний функціонал;

– програмно-методичне забезпечення передбачає формування всієї документації за відповідними освітніми програмами: їх адаптації, зміни, формування, а також спрямування на впровадження інклюзивної культури і надання кожному учаснику освітнього процесу рівних умов для саморозвитку. Також ми пропонуємо створення репозитарію, що має всю необхідну джерельну базу щодо існуючих у світовій практиці проблем із

розвитку учнів із особливими освітніми потребами, упровадження інклюзивної освіти і роботи з нормативно-правовою документацією в цьому напрямі, зокрема й матеріали для учнів із особливими освітніми потребами;

– організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання є одними з основних умов у викладацькій діяльності. З урахуванням специфіки інклюзивного середовища під час формування методичної компетентності вчителів, організаційно-педагогічні умови будуть включати в себе підбір форм, методів та засобів для навчання дітей із особливими освітніми потребами, адаптацію основних загальноосвітніх програм або їх розробку (у тому числі розробку і створення матеріалів, які будуть необхідні у процесі освоєння освітніх програм).

Крім освітньої діяльності, до методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання долучається також і виховна діяльність, яка орієнтована на такі напрями:

- створення сприятливого соціального середовища й оточення;
- формування мотивації до навчання;
- орієнтованість на індивідуальні особливості та освітні потреби здобувачів освіти;
- надання умов для саморозвитку й самонавчання, а також надання можливостей для творчості та самореалізації.

Як зазначалося нами вище, важливу роль у формуванні методичної компетентності вчителя відграють організаційно-педагогічні умови. Проаналізований нами джерельний масив наукової літератури дає можливість уточнити сутність педагогічних умов, а в межах нашого дослідження – організаційно-педагогічних умов формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання.

Результати досліджень науковців дають підстави стверджувати, що єдиного підходу до визначення змістового наповнення педагогічних умов немає. У своїх роботах Т. Туркот зазначає, що процес навчання в закладі вищої освіти «...визначається зовнішніми (об'єктивними) та внутрішніми (суб'єктивними) чинниками» (Туркот, 2011). До внутрішніх чинників науковець відносить особистісні риси здобувача освіти, зокрема: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей; мотивацію до навчання; попередній досвід навчання; рівень знань; стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників, на думку Т. Туркота, необхідно віднести зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладачів, умови навчання у ЗВО, соціальне оточення здобувачів освіти (Туркот, 2011).

Керуючись результатами досліджень О. Бражнич, педагогічні умови визначаються, як «...комплекс об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» (Бражнич, 2001).

На думку О. Чепка, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів визначаються як:

- макроумови – соціальне замовлення суспільства на підготовку майбутніх учителів, розробку та узгодження нормативних документів;
- мезоумови – професійна орієнтація та професійне становлення майбутніх учителів на етапі навчання, їх професійна адаптація та вдосконалення;
- мікроумови – індивідуалізація навчання, активне залучення здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності, творчий розвиток особистості кожного здобувача освіти (Чепка, 2010).

Світило української науки, академік С. Гончаренко у своїх працях підкреслює, що «педагогічні умови – це комплекс об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених педагогічних завдань» (Гончаренко, 1993).

Отже, науковці педагогічні умови виокремили у групи, кожна з яких містить можливості змісту, форм, методів і прийомів, які спрямовані на формування компетентностей майбутніх учителів.

У своїх дослідженнях І. Хафізулліна виділяє такі основні організаційно-педагогічні умови, які сприяють якісному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів інклюзивної форми навчання у процесі їх фахової підготовки:

- застосування технології контекстного навчання;
- використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання;
- набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей із ООП та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗЗСО в умовах інклюзивного навчання;
- включення до змісту навчання майбутніх учителів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»;
- забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток та застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності здобувачів вищої освіти (Хафізулліна, 2008).

Перелік організаційно-педагогічних умов не є вичерпними і може бути доповнений залежно від організації освітнього процесу у ЗВО та від конкретної ситуації, зокрема під час реалізації мети навчання, яка включає в себе формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання.

Отже, використовуючи масив попередніх досліджень із проблеми формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання, зокрема застосування організаційно-педагогічних умов у навчанні майбутніх учителів, ми дійшли висновку, що організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання мають включати в себе внутрішні та зовнішні фактори, зокрема оновлений зміст, форми та методи, способи творчого розвитку здобувачів освіти, особистісні якості, які спрямовані на розвиток індивідуальної професійної траєкторії учителя.

У межах нашого дослідження організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання – це цілеспрямовано організоване освітнє середовище, у якому впроваджуються інноваційні технології навчання (ігрові, кейс-методи, технологія проблемного навчання, технологія ситуативного моделювання та ін.), нові форми, методи та засоби навчання, реалізується індивідуалізація навчання та залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької діяльності, що, у свою чергу, дає змогу ефективно організувати освітній процес та сформувати на високому рівні методичну компетентність учителя інклюзивної форми навчання.

За результатами аналізу наукової літератури з проблеми дослідження нами було виокремлено такі основні організаційно-педагогічні умови, що сприяють якісному формуванню методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання: створення соціально-педагогічного середовища, формування цінностей інклюзивної освіти, забезпечення реалізації нормативно-правових положень із упровадження інклюзивного навчання, організація професійного співробітництва та створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання.

Проаналізуємо коротко кожну з виокремлених нами умов.

Створення соціально-педагогічного середовища – це умови, спрямовані на формування: комфортної комунікативної атмосфери; позитивних мотивів до навчальної діяльності; спрямованості на майбутню професійну діяльність; бажання працювати в інклюзивному закладі освіти;

готовності та здатності нести відповідальність за результати власної професійної діяльності; розвитку системи індивідуальних цінностей учителя інклюзивної форми навчання.

Реалізація цієї умови націлена на забезпечення формування вчителем соціального середовища, необхідного для створення відповідних умов навчання в інклюзивному класі, а саме:

- безперешкодне переміщення у класі;
- забезпечення учнів із особливими освітніми потребами навчально-методичними посібниками, індивідуальними наочно-дидактичними засобами;
- комфортну комунікативну атмосферу між суб'єктами освітнього процесу.

Серед основних умінь, які формуються в учителя інклюзивної форми навчання, можна виокремити такі: уміння вислухати учня з розумінням; виявляти необхідну інформацію й підбирати факти для розв'язання соціально-педагогічної проблеми; організувати комплексну взаємодопомогу і корекцію учня; спостерігати за вербальною та невербальною поведінкою, використовувати знання теорії особистості та методів діагностики; залучати учнів до розв'язання проблем, сприяти їх соціальній адаптації; обговорювати складні для учня проблеми і теми, поважати його особистість і не застосовувати погрози; знаходити інноваційні розв'язки для забезпечення потреб учнів; визначати необхідність закінчення корекційного впливу; вміти надавати необхідну підтримку в умовах кризових ситуацій, допомагати справлятися зі стресом і посттравматичним синдромом, розв'язувати конфлікти тощо.

Окреслена нами організаційно-педагогічна умова впливає на особистісно фаховий компонент методичної компетентності вчителя та надає можливість формувати соціальні, особистісно та професійно важливі якості вчителя інклюзивної форми навчання. Реалізація такої умови забезпечить створення комфортних умов навчання у шкільному колективі дітей із ООП та допоможе їх пристосуванню до існуючого освітнього середовища закладу. Дану умову можна реалізувати за допомогою таких інноваційних та традиційних методів навчання, як бесіди, пояснення, впровадження проблемного навчання, зокрема розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, методика піктограм тощо.

Формування цінностей інклюзивної освіти. Дану умову можна реалізувати за допомогою розробки та впровадження «Тренінгу формування цінностей інклюзивної освіти». Мета якого полягає у формуванні в учителів інклюзивної форми навчання цінностей інклюзивної освіти, позитивного

ставлення до інклюзивної освіти, мотивації досягнення успіху у сфері інклюзивної освіти дітей із особливими освітніми потребами. Даний тренінг передбачає формування в учителя таких компетентностей, як:

- світоглядної (здатність до розуміння предметної області професійної діяльності; володіння науковим світоглядом; знання основних теорій, концепцій, вчень, які формують наукову картину світу; уміння відстоювати власні стратегії професійної діяльності);

- комунікативної (вільне володіння українською мовою відповідно до норм культури мовлення. Здатність налагоджувати професійну і педагогічну комунікацію, застосовувати інформаційно-комунікативні технології);

- міжособистісної (здатність до ефективної міжособистісної взаємодії та взаємодія координації дій із іншими, зокрема, здатність успішно взаємодіяти з колегами. Здатність до емпатійного спілкування в процесі професійної діяльності. Здатність застосовувати емоційний інтелект задля визначення причинно-наслідкових взаємозв'язків соціальної взаємодії в ході аналізу практичних професійних ситуацій. Здатність працювати в команді. Здатність до емоційної стабільності, толерантності);

- інформаційної (здатність до самостійного пошуку та оброблення інформації з різних джерел для розгляду конкретних питань. Здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативно-мовленнєвих задач у соціальній і професійній діяльності);

- теоретико-методологічної (здатність до застосування знань провідних гуманістичних теорій, концепцій, вчень щодо виховання і навчання осіб із особливими освітніми потребами; здатність відстоювати власні освітні переконання);

- компетентності у сфері інклюзивного навчання (розуміння інклюзивних цінностей. Володіння базовими знаннями та розуміння основних концепцій та теорій інклюзивного навчання).

Тренінг включає в себе такі теми навчання:

- Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації;

- Освіта для соціальної справедливості;

- Індекс інклюзії: цінності інклюзивної освіти;

- Профіль педагога інклюзивної освіти: основні інклюзивні цінності.

Реалізація тренінгу забезпечить розв'язання таких освітніх завдань, як:

- ознайомлення вчителів інклюзивної форми навчання з основними цінностями та сферами компетентностей, необхідних для педагогів у роботі в інклюзивному класі;

- формувати переконання, що всі діти мають право бути залученими до інклюзивних класів (груп), і що це корисно як для самих дітей, так і для суспільства в цілому;
- формувати уявлення про особливості спільного навчання й виховання дітей із особливими освітніми потребами з усіма дітьми групи/класу;
- формувати навички успішної особистості: емоційний інтелект у процесі розвитку емпатії;
- когнітивну гнучкість у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, критичне мислення через аналіз різних підходів до навчання й виховання дітей із особливими освітніми потребами;
- формувати уявлення про потенційні можливості дітей із особливими потребами, їхні сильні сторони;
- ознайомлення з історіями успіху дітей із ООП;
- формувати основи педагогічного мислення, здатності осмислювати та аналізувати власну педагогічну дійсність;
- розширювати власний професійний світогляд та педагогічну ерудицію.

Забезпечення реалізації нормативно-правових положень з упровадження інклюзивного навчання. Як було зазначено нами вище, дана умова дозволить захистити права учнів із ООП на здобуття якісної освіти, забезпечить реалізацію інклюзивного навчання відповідно до вимог, які зазначені в міжнародних документах та стандартах.

У резолюції ООН «Цілі сталого розвитку: Україна (2016–2030 рр.)» було зазначено «...створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів» (*Цілі сталого розвитку...*, 2017).

З метою реалізації зазначених цілей у резолюції ООН та необхідності адаптації вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору в Україні розпочалося реформування системи освіти на всіх її ланках.

Так, за останні п'ять років в Україні було видано низку нормативно-правових документів, які регламентують упровадження інклюзивного навчання, а саме: «Концепцію Нової української школи» (2016 р.), «Закон про освіту» (2017 р.), «Закон про дошкільну освіту» (2018 р.), «Державний стандарт початкової освіти» (2018 р.), Закон України «Про внесення деяких змін до законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.), Наказ № 609 МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної

середньої та дошкільної освіти» (2018 р.), Наказ МОН України № 414 Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти (2018 р.) та ще низку інших документів у формі постанов, розпоряджень, наказів, листів, рекомендацій від МОН України тощо, які регламентують особливості впровадження інклюзивного навчання.

Важливим кроком у впровадженні якісної інклюзивної освіти є здійснений Україною перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (далі – МКФ-ДП), що дало змогу Україні долучитися до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини (*Наказ МОЗ України № 981 від 23 травня 2018 р. «Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків»*).

У Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ зазначається, що «МКФ-ДП охоплює весь комплекс життєдіяльності – від народження до 18 років і дає змогу провести сучасну, досконалу оцінку в Інклюзивно-ресурсному центрі і надати професійну освітню допомогу та супровід дітей із особливими освітніми потребами під час навчання (*Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я*).

Зокрема, процес упровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО потребує чіткого проведення певних процесуальних дій із боку учасників освітнього процесу (батьків, інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), керівника закладу освіти, учителя інклюзивного класу, асистента вчителя та/або дитини). Як було нами було зазначено вище, з цією метою ми пропонуємо в інклюзивному класі укладати з батьками дітей із особливими освітніми потребами договір, у якому передбачено всі умови щодо учасників освітнього процесу, прописано права та обов'язки учасників освітнього процесу, представлено маршрутну траєкторію роботи педагога з дітьми, прописано умови про можливість зміни індивідуальної освітньої траєкторії; умови про надання медичного супроводу та ін.

Організація професійного співробітництва. Дана умова передбачає впровадження консультування, наставництва та спільного викладання. Реалізація цієї умови забезпечить:

– набуття вчителем досвіду, який сприяє розвитку вмінь працювати в команді, водночас самореалізуючись та проявляючи евристичні здібності для підвищення професійної майстерності;

– вироблення навичок оптимальної поведінки учасника команди в процесі реалізації конкретних технологій організації інклюзивного навчання;

– готовність до професійного співробітництва, яке дасть змогу здійснювати освітній процес із позицій колегіальності та врахування особливих потреб учнів.

Реалізація означеної умови можлива завдяки впровадженню для педагогів спецкурсу «Професійне співробітництво в інклюзивному закладі освіти», завданням якого є:

– сформулювати чітке уявлення про поняття «професійне співробітництво»;

– озброїти необхідними знаннями про показники розвитку, перешкоди та прийоми їх подолання на шляху формування діяльності професійного співробітництва;

– сформулювати уявлення про можливість використання професійного співробітництва як ресурсу та інструмента впровадження технологій інклюзивного навчання (Колупаєва та ін., 2012).

Створення практично-діяльнісного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання – це умова, спрямована на формування практичних умінь, завдяки застосуванню ділових ігор, практичних завдань, вправ, інсценізація ситуацій, позааудиторної діяльності. Вона забезпечує діяльнісний компонент методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання, що визначається як здатність виконувати конкретні завдання.

Результатом реалізації цієї організаційно-педагогічної умови є набуття педагогом системи компетентностей, які необхідні для виконання у професійно-педагогічній діяльності, зокрема: діагностики, прогнозування, проектування освітнього процесу, розроблення індивідуальної програми розвитку дітей із ООП, індивідуально-навчальної програми для дітей із особливими освітніми потребами, конспектів навчальних занять із урахуванням особливостей та цілепокладання у процесі навчання (навчальної, виховної, соціалізуючої, корекційно-розвиваючої та реабілітаційної мети) та ін.

Отже, окреслені вище організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання дозволяють сформулювати в закладі освіти соціально-культурне освітнє середовище,

індивідуально-освітнє середовище, забезпечити якісний та цілісний педагогічний процес, у якому формується методична компетентність учителя та розвивається індивідуальний стиль діяльності в інклюзивному класі.

З метою реалізації вище окреслених організаційно-методичних умов та як результат діяльності вчителя ми пропонуємо алгоритм введення дитини в роботу колективу закладу освіти і подальшого адаптування в суспільстві. Якщо це учень, який має порушення поведінки, його спочатку пристосовують до навколишнього середовища і предметів. Незабаром він починає, на короткий період часу, спілкуватися з однолітками.

Учителю необхідно відзначити систему навчання за допомогою карток і застосування наочності на уроках. Передбачається, що в дітей з порушенням у розвитку велику роль відіграє зоровий аналізатор, через який і необхідно здійснювати постійний вплив. Ми радимо використовувати методики піктограм, «PECS», powerkards і багато інших карток. Наочні дошки активно використовуються під час роботи з усіма категоріями дітей. Важливо, щоб у процесі навчання кількість учителів (асистентів, вихователів або медичних працівників) становила два і більше, оскільки за відсутності звичного для учня середовища він може повернутися до негативної поведінки.

Рекомендується на початку навчального року провести тест на визначення наявних знань у дітей із ООП. За результатами тесту педагоги складають програму для усунення прогалин у навчанні. В окремій кімнаті, наприклад кімнаті психологічного розвантаження, учитель проводить заняття на основі індивідуальної навчальної програми.

Важливо зауважити, що в процесі роботи педагога з учнем необхідно відзначити поведінку учня, рівень, наскільки учень готовий взаємодіяти з педагогом, та ін. Вся інформація фіксується вчителем, складається корекційно-розвивальна програма, фіксується час знаходження в колективі з поступовим збільшенням часу за умови позитивного результату. Взаємодія з іншими однолітками проходить у позакласному спілкуванні, тобто на перервах, святах, у їдальні тощо.

Педагогом ведеться постійна робота з батьками, батькам видаються буклети, що попереджають про можливі відхилення в поведінці дитини, про необхідність роз'яснення дитині ситуації тощо.

Таким чином, усі перелічені форми та методи роботи педагога з дітьми відображають реалізацію організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання і є вкрай важливими в роботі з дітьми з ООП.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підводячи підсумок дослідження, нами встановлено, що у формуванні методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання важливого значення набувають такі організаційно-педагогічні умови: створення соціально-педагогічного середовища, формування цінностей інклюзивної освіти, забезпечення реалізації нормативно-правових положень із упровадження інклюзивного навчання, організація професійного співробітництва та створення практично-діяльного середовища для якісного формування методичної компетентності вчителя інклюзивної форми навчання.

За результатами аналізу джерельної бази з проблеми дослідження нами визначено, що організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання являють собою комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених внутрішніх і зовнішніх факторів, які забезпечують ефективність і результативність процесу навчання та соціалізації дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Зокрема, це цілеспрямовано організоване освітнє середовище, у якому впроваджуються інноваційні технології навчання (ігрові, кейс-методи, технологія проблемного навчання, технологія ситуативного моделювання та ін.), нові форми, методи та засоби навчання, реалізується індивідуалізація навчання й залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької діяльності, що, у свою чергу, дає змогу ефективно організувати освітній процес та сформувати на високому рівні методичну компетентність учителя інклюзивної форми навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Кривий Ріг (Brazhnych, O. H. (2001). *Pedagogical conditions of differentiated learning of secondary school students* (PhD thesis). Kryvyi Rih).
- Гончаренко, С. У. (1993). *Методологічні характеристики педагогічних досліджень*. *Вісник АПН України*, 3, 11-23 (Honcharenko, S. U. (1993). *Methodological characteristics of pedagogical research*. *Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 3, 11-23).
- Інклюзивна або включена освіта: словники та енциклопедії* (2000). Режим доступу: http://news_enc.academic.ru (*Inclusive Education: Dictionaries and Encyclopedias* (2000). Retrieved from: http://news_enc.academic.ru).
- Козирева, О. А. (2017). *Зміни в структурі професійної компетентності педагога в умовах переходу до інклюзивної освіти*. *Сибірський вісник спеціального освіти*, 1 (19), 31-

- 34 (Kozyreva, O. A. (2017). Changes in the structure of professional competence of a teacher in the transition to inclusive education. *Siberian Bulletin of Special Education*, 1 (19), 31-34).
- Колупаєва, А. А., Данілавічюте, Е. А., Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник* (Kolupaieva, A. A., Danilovichute, E. A., Litovchenko, S. V. (2012). *Professional cooperation in an inclusive education institution: a textbook*).
- Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ. Режим доступу: http://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf (*International Classification of Functioning, Life and Health Restrictions: IFF*. Retrieved from: http://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf).
- Новий універсальний словник Вебстера (*Webster's new universal dictionary*) (2000). New York.: Published by s. Converse.
- Сорокіна, О. А. (2012). *Що таке інклюзивна освіта: методична розробка*. Режим доступу: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/chtotakoeinklyuzivnoe-obrazovanie> (Sorokina, O. A. (2012). *What is inclusive education: methodological development*. Retrieved from: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/chtotakoeinklyuzivnoe-obrazovanie>).
- Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ (Turkot, T. I. (2011). *Higher school pedagogy: textbook*. Kyiv).
- Хафизуллина, И. Н. (2008). *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Астрахань (Khafizullina, I. N. (2008). *Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Astrakhan).
- Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь (2017). Режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytkutysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (*Sustainable Development Goals: Ukraine. National Report* (2017). Retrieved from: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytkutysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>).
- Чепка, О. В. (2010). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний комплекс – педагогічний університет»* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Черкаси (Cherka, O. V. (2010). *Professional training of future primary school teachers in the conditions of the educational complex "pedagogical complex – pedagogical university"* (PhD thesis abstract). Cherkasy).

РЕЗЮМЕ

Васильєва Галина. Организационно-педагогические условия формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения.

В статье проведен анализ научных достижений по проблеме формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения. Уточнение дефиниции понятий «инклюзия» и «инклюзивное образование».

Установлено, что методическая компетентность учителя инклюзивной формы обучения представляет собой интегративную профессионально-личностную характеристику, обеспечивает способность к осуществлению методических функций в системе инклюзивного образования в соответствии с профессиональным стандартом учителя.

Определены компоненты формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения в учреждении высшего образования

(нормативно-правовые акты, организация информационного обеспечения, материально-техническое обеспечение, кадровое обеспечение, программно-методическое обеспечение, организационно-педагогические условия формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения). Выяснено, что кроме образовательной деятельности, в методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения присоединяется также и воспитательная деятельность, которая ориентирована на следующие направления: создание благоприятной социальной среды и окружения; формирование мотивации к обучению; ориентированность на индивидуальные особенности и образовательные потребности соискателей образования; предоставление условий для саморазвития и самообучения, а также предоставление возможностей для творчества и самореализации.

Установлено, что организационно-педагогические условия формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения представляют собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных внутренних и внешних факторов, обеспечивающих эффективность и результативность процесса обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном среде.

Определено и обосновано, что в формировании методической компетентности учителя инклюзивной формы обучения важное значение приобретают организационно-педагогические условия (создание социально-педагогической среды, формирование ценностей инклюзивного образования, обеспечение реализации нормативно-правовых положений по внедрению инклюзивного обучения, организация профессионального сотрудничества и создания практико-деятельностной среды для качественного формирования методической компетентности учителя инклюзивной формы обучения).

Ключевые слова: компетентность, методическая компетентность, учебное заведение, учителя, инклюзивное обучение, организационно-педагогические условия.

SUMMARY

Vasylieva Halyna. Organizational and pedagogical conditions of forming methodological competence of teachers of inclusive form of study.

The article analyzes scientific achievements on the problem of forming methodological competence of teachers of inclusive form of study. The definitions of the concepts "inclusion" and "inclusive education" are specified.

It has been established that the methodological competence of the teacher of inclusive form of study is an integrative professional-personal characteristic, which ensures the ability to implement methodological functions in the system of inclusive education in accordance with the professional standard of the teacher.

The components of the methodical competence of teachers of inclusive form of study in the institution of higher education (normative legal acts, organization of information support, logistical support, personnel support, program and methodological support, organizational and pedagogical conditions for the formation of methodological competence of teachers of inclusive form of study) are outlined. It is found out that except for educational activities to the methodological competence of teachers of inclusive form of study also includes educational activities that are focused on the following areas: creating a favorable social environment; formation of motivation for learning; orientation on individual features and educational needs of educational applicants; providing conditions for self-development and self-study, as well as providing opportunities for creativity and self-realization.

It has been established that organizational and pedagogical conditions for the formation of methodological competence of teachers of inclusive form of training are a

complex of interconnected and interrelated internal and external factors that provide efficiency and effectiveness of the process of training and socialization of children with special educational needs in the inclusive environment.

It is determined and substantiated that in the formation of the methodological competence of the teacher of inclusive form of learning acquire importance organizational and pedagogical conditions (creation of socio-pedagogical environment, formation of values of inclusive education, ensuring implementation of legal regulations for introduction of inclusive education, organization of professional cooperation and creation of practical-activity environment for qualitative formation of methodological competence of the teacher of inclusive form of study).

Key words: *competence, methodological competence, education institution, teachers, inclusive education, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 371.132:37.035.6

Діна Дудова

Морський фаховий коледж, Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0001-9630-2203

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/210-222

УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

У статті розкрито сутність експериментально-дослідницької роботи, що передбачала збагачення змісту соціально-гуманітарних дисциплін навчальним матеріалом етнічного змісту; використання у процесі підготовки майбутніх фахівців морської галузі інноваційних технологій навчання й потенціалу пазаудиторної роботи; удосконалення методичної підготовки викладачів морських коледжів щодо формування національно-патріотичної свідомості курсантів.

Новим вектором удосконалення процесу формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі було створення нової авторської моделі методичної служби коледжу – «Кластер-служба». Кластерна організаційна технологія побудована на взаєморозвитку і саморозвитку всіх структур методичної служби коледжу у процесі формування національно-патріотичної свідомості на основі сталого партнерства та інноваційної діяльності викладачів та кураторів груп. Розкрито переваги нової моделі методичної роботи.

Ключові слова: *педагогічні умови, формування національно-патріотичної свідомості, процес підготовки майбутніх фахівців морської галузі, інноваційні технології навчання, кластерна організаційна технологія, модель методичної служби коледжу.*

Постановка проблеми. Спираючись на теоретичні засади формування національно-патріотичної свідомості, висвітлені в наукових працях педагогів, ураховуючи недоліки, виявлені під час дослідження сучасного стану формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі в коледжах, ми визначили педагогічні умови, упровадження яких в освітній процес морських коледжів підвищить ефективність процесу формування національно-патріотичної свідомості

майбутніх фахівців морської галузі. Для обґрунтування педагогічних умов формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів потрібно з'ясувати сутність понять «умова» і «педагогічні умови».

Категорія «умова» є загальнонауковою. З філософської точки зору, умова – це «те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), за наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища» (*Філософський енциклопедичний словник*, 1983); сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування чи зміни якогось об'єкта (*Філософський енциклопедичний словник*, 1983). Умова відображає відношення предмета до тих чинників, завдяки яким він виникає та функціонує (*Новий тлумачний словник української мови*, 1999).

Науковці тлумачать умову як «відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе» (Загородній, 2004); «спеціально створену дослідником обставину, за якої можлива та чи інша його ефективна дія» (Березін, 2007).

Таким чином, умови – це фактори, що оточують об'єкт і формують характер впливу на нього. Вони можуть існувати і незалежно від об'єкта, і можуть бути спеціально створені для впливу на нього. Те, що умови можливо створювати й корегувати відповідно до поставлених завдань, – дуже важлива особливість для визначення педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аспект формування національно-патріотичної свідомості розробляли: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості.

Основи національного виховання закладені: Г. Сковородою, М. Драгомановим, М. Грушевським. Значний внесок у висвітлення проблеми розвитку патріотизму, національної свідомості особистості зробили наукові праці І. Беха, Н. Косарева, І. Підласого, М. Рагозіна, Г. Сороки, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших. Реалізовували принципи національного виховання в практичній діяльності І. Бех, Л. Кацинська, М. Красовицький, А. Розенберг й ін.

Мета статті: розглянути особливості впровадження педагогічних умов формування національно-патріотичної свідомості у процес підготовки майбутніх фахівців морської галузі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні, що дають змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчалися джерела із застосуванням методів синтезу, аналізу, систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Констатувальний етап педагогічного експерименту зафіксував у більшості курсантів КГ і ЕГ допустимий і критичний рівні сформованості національно-патріотичної свідомості та довів, що процес необхідно створити педагогічні умови, сприятливі для формування цієї якості особистості.

Відповідно до логіки дослідження під час формувального етапу педагогічного експерименту в освітній процес підготовки майбутніх фахівців морської галузі в коледжах, що були експериментальною базою дослідження, упроваджувалися визначені й обґрунтовані педагогічні умови. У процесі формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів неможливо остаточно розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов, тому що процес професійної підготовки фахівця має цілісний і системний характер. Саме тому впровадження педагогічних умов відбувалося комплексно. Разом із тим, вважаємо за доцільне детально висвітлити реалізацію кожної педагогічної умови.

Упровадження першої педагогічної умови передбачало етнізацію змісту дисциплін соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців морської галузі в коледжах.

Пріоритетним аспектом формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів є орієнтація на вивчення української культури й історії, мови і національно-патріотичних традицій. Глибоке пізнання історичного минулого рідного народу, оволодіння його національними, духовними цінностями, вищими здобутками в різних галузях – важливі компоненти формування національно-патріотичної свідомості студентської молоді, без яких неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності та любові до своєї Батьківщини. Етнізація змісту підготовки майбутніх фахівців морської галузі сприяє формуванню інтересу до історичного минулого рідного народу, його героїчної боротьби за волю, свободу і незалежність; захопленню високою духовністю, гуманістичними цінностями, глибоким патріотизмом наших предків, їхньою вірністю народу, відданістю його ідеалам.

Важливу роль у формуванні національно-патріотичної свідомості курсантів ми відводили дисциплінам соціально-гуманітарної підготовки,

зміст яких дозволяє пізнати історію становлення та розвитку українського народу. Для формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів зміст дисциплін соціально-гуманітарної підготовки було доповнено етнічним компонентом.

Наповнення змісту підготовки курсантів у морських коледжах галузі етнічним змістом забезпечила формування національної культури, почуття належності до свого народу й національної гідності, національної свідомості і патріотизму, відтворення в майбутніх фахівцях морської галузі менталітету народу.

Упровадження другої педагогічної умови передбачало активізацію використання у процесі підготовки майбутніх фахівців морської галузі інноваційних методів навчання.

Теоретичне дослідження проблеми формування національно-патріотичної свідомості дозволило зробити висновок про ефективність інноваційних форм і методів навчання в підготовці майбутніх фахівців морської галузі. Зважаючи на означене, у навчальний процес упроваджувалися такі організаційні форми освітнього процесу: майстер-класи; тренінги; історичні квести; реальні і віртуальні екскурсії. Така організація освітнього процесу активізувала пізнавальну діяльність курсантів, стимулювала їх до пошуків і творчості, сприяла розвитку корпоративної культури, гуманних цінностей, здатності до комунікації і толерантних стосунків між учасниками освітнього процесу; отриманню власного досвіду.

На наш погляд, формуванню в курсантів морських коледжів позитивної мотивації до усвідомленого виконання соціальної ролі громадянина, розвитку національно-патріотичної спрямованості особистості, активізації життєвої позиції, стимулювання соціальної відповідальності сприятиме використання у процесі підготовки курсантів морських коледжів інтерактивних методів і методів проєктного навчання.

У процесі формування національно-патріотичної свідомості використовувалися ігрові інтерактивні методи навчання «Мозаїка», «Пожежник», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Візитка» та ін.

Для формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі використовувався метод дебатів, зокрема ток-шоу. Послідовність етапів підготовки і проведення ток-шоу виглядає таким чином.

– ведучий знайомить курсантів із темою ток-шоу, представляє учасників;

– ведучий оголошує правила ведення ток-шоу (з повагою ставимося один до одного; для того, щоб висловитися, піднімаємо руку; порядок

виступу визначає ведучий; свою думку або позицію потрібно аргументувати фактами, прикладами з життя, літератури, фільмів тощо. Також ведучий наголошує на праві кожного учасника мати свою думку і тому, що під час ток-шоу обговорюються точки зору, а не особистості;

- ведучий пропонує проблему для обговорення (ситуація морального вибору);

- ведучий надає слово учасникам обговорення;

- відбувається обговорення проблеми, що скеровується запитаннями ведучого. Під час дискусії відбувається колективний аналіз ситуації (виявлення суб'єктів ситуації, аналіз їх цілей, мотивів поведінки, виявлення проблеми або конфлікту, висування гіпотез щодо розв'язання проблеми, аналіз різних варіантів і способів вирішення ситуації, пошук оптимального вирішення проблеми);

- підведення підсумків ток-шоу.

З метою формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі на заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін проводили ток-шоу «Національна ідеологія та світогляд», «Я і Конституція України», «Ваше ставлення до останніх подій у політичному, економічному та культурному житті України».

Для формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі використовувався метод «мозкового штурму», зокрема проводилися «мозкові штурми» на заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін, тематикою яких були «Основні риси національного характеру українців», «Традиції і символи України», «Україна – європейська держава».

Під час проведення «мозкового штурму» дотримувалися таких методичних рекомендацій:

- сформулювати проблему для обговорення;

- не озвучувати невірну думку і не припиняти обговорення жодної ідеї;

- підтримувати будь-яку ідею, навіть якщо вона здається недоречною;

- надавати підтримку й заохочення учасникам, необхідні для того, щоб позбавити їх скутості;

- проводити оцінку і відбір ідей тільки після закінчення «мозкового штурму» за допомогою експертів, які брали участь у обговоренні. Рекомендована кількість експертів – 4-15 чоловік, час проведення обговорення – від 15 хвилин до 1 години. Група експертів аналізує

висловлювання учасників і обирає спочатку ідеї, які можуть бути реалізовані, а потім ті, які здаються найбільш оригінальними.

Оскільки у формуванні національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів низку можливостей має метод проєктів, в освітній процес підготовки курсантів у морських коледжах упроваджувалися навчальні проєкти «Патріотизм як цінність: через призму віків та поколінь» і «Я – громадянин України». Метою проєкту «Патріотизм як цінність: через призму віків та поколінь» було історичне пізнання свого народу та розвиток патріотизму. Проєкт «Я – громадянин України» був спрямований на вивчення культурної спадщини і традицій українського народу, його історичного минулого й сучасних політичних подій.

Під час організації проєктної діяльності курсантів дотримувалися таких вимог:

- наявність значущої в дослідницькому відношенні проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична, теоретична і пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність;

- структурування змістової частини проєкту із зазначенням основних результатів;

- використання дослідницьких методів, що передбачають таку послідовність дій: визначення проблеми й похідних від неї завдань дослідження (визначається під час «мозкового штурму», «круглого столу» тощо); формулювання гіпотези дослідження; обговорення методів дослідження (теоретичних, емпіричних, статистичних тощо); обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентація, захист, перегляд тощо); збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; формулювання висновків і визначення перспективних проблем для подальших досліджень.

Упровадження третьої педагогічної умови передбачало використання потенціалу позааудиторної роботи для формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі.

Глибоке пізнання історичного минулого рідного народу, оволодіння його національними, духовними цінностями – важливі умови формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів, без яких неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності. Саме тому вагомий потенціал у формуванні національно-патріотичної свідомості

курсантів морських коледжів має позааудиторна робота. Серед форм і методів позааудиторної роботи ефективними у формуванні національно-патріотичної свідомості виявилися літературно-мистецькі програми, наукові конференції, зустрічі з цікавими людьми, проекти. Гармонійне поєднання навчання і різних форм позанавчальної роботи створює атмосферу, яка сприяє розвитку в курсантів громадянської позиції, причетності до національних і європейських цінностей.

Важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантності, уміння знаходити компроміси. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та обов'язки, дотримувалися закону, мислили критично й незалежно. Саме тому, значну частину у виховному процесі курсантів займало формування політичної та правової культури, поваги до законів та державної символіки. З метою вирішення вищезазначеного завдання соціально-психологічна служба коледжу організовувала зустрічі курсантів із працівниками правоохоронних органів, які проходили у формі бесід, дискусій, круглих столів тощо.

Формуванню національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів сприяли виховні заходи, що проводилася спільно з громадськістю. У морських коледжах, що були експериментальною базою дослідження, реалізовано соціальні проекти: «Благодійність, як запорука виховання морально-духовних якостей курсантів», «Людяність понад усе». Участь курсантів у проектах сприяла розвитку морально-духовних якостей і національної свідомості курсантів.

Під час експерименту розроблено плани виховної роботи з патріотичного виховання та окремих виховних заходів, тематика яких спрямована на розвиток національно-патріотичної свідомості. Базою для проведення таких заходів були кабінети українознавства та краєзнавства, культурологічний центр, студентські клуби, музеї, виставкові зали, бібліотека.

Формуванню національно-патріотичної свідомості нерозривно пов'язане багатим історичним минулим і народними традиціями України. Саме тому низка позааудиторних виховних заходів була присвячена цій тематиці.

Відроджуючи давні традиції було проведено свято День вишиванки – свято національної та духовної єдності, адже об'єднує українців незалежно від країни, місця проживання, мови, якою вони спілкуються, віросповідання чи політичних поглядів. Вишиванка є не тільки традиційною частиною гардеробу українців, а й нашим національним символом –

символом боротьби за незалежність, символом нескореності, незламності духу, символом надії та любові.

Варто зазначити, що студенти, зазвичай, самі ініціюють проведення літературно-музичних вечорів, на яких відтворюються обряди і традиції українського народу.

В історії кожної нації, кожного народу є дати, що залишаються назавжди в людській пам'яті. Такою значимою датою для українців стали роковини Голодомору 1932-1933-х років. Для вшанування пам'яті жертв Голодомору в Морському коледжі ХДМА відбувся вечір-реквієм, у групах були проведені виховні години «Голодомор – Україна пам'ятає, світ визнає». Завдяки ініціативі викладача історії Морського коледжу ХДМА О. Чагайди було проведено спільний урок пам'яті для курсантів морського коледжу та учнів Херсонської загальноосвітньої школи № 57, присвячений трагедії українського народу – Голодомору 1932-1933 рр. Курсанти Морського коледжу й школи об'єдналися у світлій розмові про цю страшну сторінку нашої історії «Україна пам'ятає, світ визнає!». Під час заходу курсанти декламували вірші, а учні емоційно відтворили жахливу та трагічну атмосферу тих подій у театралізованій формі через спогади свідків, які пережили Голодомор. Також курсанти традиційно на знак вшанування пам'яті жертв голодомору приєднуються до Всеукраїнської акції «Запали свічку!».

У приміщенні читального залу бібліотеки Морського коледжу ХДМА, у рамках Тижня історії, проведено усний історичний журнал «Подзвін Бабиного Яру», організований викладачами Циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін і працівниками бібліотеки. Активну участь у заході взяли курсанти і студенти Морського коледжу ХДМА.

Важливу роль у формуванні національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів також відіграє традиційне покладання квітів до Меморіалу Слави та до братської могили. Під час проведення таких заходів у курсантів пробуджується інтерес до історичного минулого рідного народу, захоплення високою духовністю, глибоким патріотизмом наших предків.

Для формування національно-патріотичної свідомості було активізовано діяльність музею історії Морського коледжу ХДМА, у якому проводились екскурсії, виховні години, зустрічі з ветеранами, випускниками та презентації тематичних експозицій. Історія, культура і традиції коледжу є невичерпними джерелами, що живлять світоглядні знання студентів, формують їхні морально-етичні переконання.

Соціально-значущою творчою справою була навчально-виховна програма «Дозвілля», спрямована на розвиток обдарованої особистості та формування громадської думки щодо раціональної організації вільного часу. Реалізацію програми забезпечували студентські клуби «Душі криниця», «Музична вітальня», «Етикет», «Поліглот» і гурток любителів української народної музики.

У дні студентського самоврядування реалізовувалася програми «Лідер», що передбачала виконання обов'язків керівників коледжу та його структурних підрозділів курсантами. Для підготовки курсантів до виконання таких обов'язків соціально-психологічна служба коледжу організувати для них тренінги, рольові та інтелектуальні ігри, анкетування, тестування.

Важливою формою позааудиторної роботи, що сприяла формуванню національно-патріотичної свідомості курсантів, став волонтерський рух – шефська допомога ветеранам коледжу та благодійні акції.

Формуванню національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі сприяла участь курсантів морських коледжів у науково-практичних конференціях «Компетентнісний підхід у формуванні патріотизму як цінності» і «Розвиток особистості на засадах національного виховання», що проводилися в Морському коледжі ХДМА.

Задля формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі в коледжах, що були експериментальною базою дослідження, реалізувався проєкт «Кластер Коледж Сіті», метою якого був усебічний розвиток курсантів. У межах проєкту були створені:

– Клуб «Ukraine» – програма, що включала в себе різноманітні заняття, на яких проводилися тренінги, рольові ігри, мозкові штурми, дебати, лінгва-курс, що сприяв поглибленню знань іноземних мов;

– прес-клуб – проєкт, що надав можливість курсантам спробувати свої сили в організації роботи різноманітних медіа: радіо, телебачення, друковані видання, ведення блогів, робота в інтернет-проєктах, фото репортажі та інші жанри;

– патріотичний клуб «Я-герой!», що знайомив курсантів з визначним історичними подіями і національними героями і, таким чином, сприяв розвиткові патріотичних якостей курсантів;

– клуб «Здорово!», що пропонував курсантам як традиційні ігрові види спорту (футбол, волейбол, баскетбол та ін.), так і сучасні види спорту (флорбол, карлінг, гра у кулі та ін.). Родзинкою роботи клубу стало вивчення традиційних народних ігор та вправ, які споконвік сприяли загартуванню козаків, розвивали кмітливість та моторність.

Участь курсантів у виховних заходах, що проводилися в позааудиторний час, сприяла розвитку почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції.

Упровадження четвертої педагогічної умови передбачало удосконалення методичної підготовки викладачів морських коледжів щодо формування національно-патріотичної свідомості курсантів.

З педагогами, які працювали в експериментальних групах, проводилися методичні семінари і консультації, на яких розглядалися методики формування національно-патріотичної свідомості курсантів під час проведення навчальних занять і проведення позааудиторних виховних заходів.

Під час методичної роботи з викладачами особлива увага приділялася їх підготовці до вирішення таких завдань у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін: забезпечення взаємозв'язку між предметами цього циклу; урахування характерного для деяких курсантів національного нігілізму, національної неповноцінності; подолання ставлення курсантів до соціально-гуманітарних дисциплін як другорядних у їх професійній підготовці та ін. Результатом методичної роботи з викладачами були зміни робочих програм навчальних дисциплін, розробка дидактичних матеріалів для формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів.

Для методичної підготовки викладачів щодо формування національно-патріотичної свідомості курсантів було ініційовано проведення адміністраціями морських коледжів семінару-практикуму на тему: «Формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів».

Новим вектором удосконалення процесу формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі було створення створенням нової моделі методичної служби коледжу – «Кластер-служба». Кластерна організаційна технологія побудована на взаєморозвитку і саморозвитку всіх структур методичної служби коледжу у процесі формування національно-патріотичної свідомості на основі сталого партнерства та інноваційної діяльності викладачів та кураторів груп.

Перевагами нової моделі методичної роботи є те, що вона надає можливість:

- створити систему методичної підтримки інноваційної діяльності кожного педагога;

- активно впроваджувати сучасні інноваційні технології навчання і виховання для формування національно-патріотичної свідомості;

– використати взаємодію між мікрокластерами циклових комісій із метою їх взаємодії у спільній освітній роботі з курсантами;

– ефективно використовувати внутрішні й зовнішні ресурси для підвищення ефективності процесу формування національно-патріотичної свідомості;

– забезпечити нову синергетичну якість процесу формування національно-патріотичної свідомості курсантів за рахунок інтеграції навчальних і виховних впливів.

Упровадження педагогічних умов формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі здійснювалося комплексно впродовж навчання в коледжі. Відповідно до років навчання курсантів морських коледжів були виокремлені три етапи формування національно-патріотичної свідомості.

На першому етапі здійснюється методична підготовка педагогів до формування національно-патріотичної свідомості курсантів, зокрема планування роботи, розроблення навчально-методичного забезпечення й виховних заходів (реалізовувалася четверта педагогічна умова).

На другому етапі здійснювалася підготовка курсантів до взаємодії з педагогом для досягнення спільної мети, а також відбувалося формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі у процесі їх участі у виховних заходах патріотичного змісту (реалізовувалася третя педагогічна умова).

На третьому етапі здійснювалося формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів у навчальному процесі. Це забезпечувала етнізація змісту дисциплін соціально-гуманітарної підготовки і впровадження інноваційних форм та методів навчання (реалізовувалися перша і друга педагогічні умови).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ми визначили педагогічні умови, упровадження яких в освітній процес морських коледжів підвищить ефективність процесу формування національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі. Для обґрунтування педагогічних умов формування національно-патріотичної свідомості курсантів морських коледжів з'ясовано сутність понять «умова» і «педагогічні умови».

Упровадження педагогічних умов відбувалося комплексно. Висвітлено реалізацію кожної педагогічної умови.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні зарубіжного досвіду щодо означеної проблеми й виокремити прогресивні

ідеї, що сприятимуть національно-патріотичної свідомості майбутніх фахівців морської галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Березін, А. М. (2007). *Психологічні чинники формування національної свідомості*. К.: Практична психологія та соціальна робота (Berezin, A. M. (2007). *Psychological factors in the formation of national consciousness*. K.: Practical psychology and social work).
- Загородній, Ю. І. (2004). Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка»). Луганськ (Zahorodnii, Yu. I. (2004). *Pedagogical conditions of political socialization of student youth in the conditions of the big industrial city* (PhD thesis). Luhansk).
- Новий тлумачний словник української мови: у 4 томах (1999). К.: Аконіт. Т. 2 (*New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 4 volumes* (1999). K.: Akonit. Vol. 2).
- Філософський енциклопедичний словник (1983). М.: Сов. енцикл. (*Philosophical encyclopedic dictionary* (1983). M.: Sov. encycl.).

РЕЗЮМЕ

Дудова Дина. Внедрение педагогических условий формирования национально-патриотического сознания в процесс подготовки будущих специалистов морской отрасли.

В статье раскрыта сущность экспериментально-исследовательской работы, которая предусматривала обогащения содержания социально-гуманитарных дисциплин учебным материалом этнического содержания; использование в процессе подготовки будущих специалистов морской отрасли инновационных технологий обучения и потенциала пазаудиторной работы; совершенствование методической подготовки преподавателей морских колледжей по формированию национально-патриотического сознания курсантов.

Новым вектором совершенствования процесса формирования национально-патриотического сознания будущих специалистов морской отрасли было создание новой авторской модели методической службы колледжа – «Кластер-служба». Кластерная организационная технология построена на взаиморазвитии и саморазвитии всех структур методической службы колледжа в процессе формирования национально-патриотического сознания на основе устойчивого партнерства и инновационной деятельности преподавателей и кураторов групп. Раскрыты преимущества новой модели методической работы.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование национально-патриотического сознания, процесс подготовки будущих специалистов морской отрасли, инновационные технологии обучения, кластерная организационная технология, модель методической службы колледжа.

SUMMARY

Dudova Dina. Introduction of pedagogical conditions of forming national-patriotic consciousness in the process of training future sea specialists.

The article reveals the essence of the experimental research work, which provided for the enrichment of the content of socio-humanitarian disciplines with educational material of ethnic content; use in the process of training future specialists in the maritime industry of innovative learning technologies and the potential of extracurricular activities; improvement of methodological training of teachers of naval colleges on formation of national-patriotic consciousness of cadets.

A new vector for improving the process of forming the national-patriotic consciousness of future specialists in the maritime field was creation of a new author's model of the methodological service of the college – "Cluster Service". Cluster organizational technology is based on the mutual development and self-development of all structures of the methodological service of the college in the process of forming national-patriotic consciousness on the basis of sustainable partnership and innovative activities of teachers and group curators. The advantages of the new model of methodological work are revealed.

Key words: *pedagogical conditions, formation of national-patriotic consciousness, process of preparation of future specialists of the maritime branch, innovative technologies of training, cluster organizational technology, model of methodological service of college.*

УДК 378.1

Артем Дундюк

Рівненський автотранспортний фаховий коледж
Національного університету водного
господарства та природокористування
ORCID ID 0000-0003-4600-0164
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/222-232

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ІКТ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

У статті розглянуто педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту. Здійснено аналіз праць науковців, у яких розкривається сутність понять: «умови», «педагогічні умови». Зазначено, що одним із факторів, що суттєво впливає на ефективність освітнього процесу, є мотивація. Важливим у формуванні професійної компетентності є дуальна освіта, сутність якої полягає в такій організації освітнього процесу, коли теоретична підготовка проводиться на профільній кафедрі закладу, а практична – у межах робочого процесу підприємства. Визначено, що інтеграція, як об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання, є необхідним дидактичним засобом. Вона має такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну. За результатами формувального експерименту можна стверджувати, що збільшився відсоток студентів, які досягли високого та достатнього рівнів за кожним компонентом.

Ключові слова: *технік-технолог, професійна компетентність, дуальна освіта, інтегративний підхід, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Нині відбувається стрімкий розвиток сучасних технологій, які впроваджуються в освітній процес закладів освіти, зокрема коледжів. Випускники коледжів автотранспортного профілю, до професійних обов'язків яких входять експлуатація, обслуговування і ремонт автомобільного транспорту, як правило, володіють достатнім рівнем теоретичних знань, меншою мірою володіють практичними вміннями та знаннями фахівця автомобільного транспорту. А це в сучасних умовах обмежує їх конкурентоспроможність. Тому для підготовки професійно компетентних фахівців є потреба впровадження інноваційних

технологій, сучасних методів навчання, доцільних форм і засобів підготовки фахівців. Значна увага має бути приділена освітньому середовищу, яке легко перепрофілюється залежно від вимог сучасності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема компетентності ґрунтовно досліджується в роботах С. Гончаренка, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркова та ін. Психологічні проблеми формування професійних умінь та якостей розглядаються І. Бехом, Г. Баллом, В. Семиченко. У працях В. Аніщенко, Н. Бібік, М. Васильєвої, Н. Дементьєва А. Михайличенко, О. Овчарук та ін. вивчаються питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу.

Питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту є надзвичайно актуальним, адже сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів сучасного виробництва. Тому питання формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів автомобільного транспорту є на часі, а в межах використання інформаційно-комунікаційних технологій для даної галузі – мало дослідженим. Тому **мета статті** полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій та висвітленні результатів їх упровадження в освітній процес автотранспортних коледжів.

Методи дослідження. Визначення ефективності запропонованих чинників для формування професійної компетентності техніків-технологів проводилося з використанням таких методів дослідження: *теоретичних* – синтез, аналіз, узагальнення; *емпіричних* – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, опитування, *методи математичної статистики*.

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях ми виходили з того, що педагогічні умови – це ті обставини, які впливають на ефективність освітнього процесу. У психолого-педагогічній літературі вони подаються як обставини, від яких залежить та за яких відбувається педагогічний процес (у нашому випадку фахівця автомобільного транспорту), що сприяє активності особистості або групи людей (*Педагогічний словник*, 2001).

Нам імponує думка Я. Кічука, що «педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей» (Кічук, 2010). Такий висновок науковець зробив на

підставі праць І. Беха, який педагогічні умови розуміє як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу (Бех, 2010).

Тобто, педагогічні умови є важливою складовою освітнього процесу, реалізація яких у межах поставленої мети сприятиме позитивній динаміці процесу, що вивчається.

Поняття «умова» у словнику з освіти та педагогіки розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» (*Педагогічний словник*, 2001).

Характеристика «педагогічні», вказує на те, що вони стосуються освітнього процесу, тобто, зовнішнього середовища, у якому організовується пізнавальна і освітня діяльність студентів, яка спрямована на формування фахової компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що визначення поняття «умова» подається як «філософська категорія, що відображає відношення предмета до доколишніх явищ, без яких його існування неможливе; чинник підвищення ефективності будь-якої діяльності; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2009, с. 534). Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2009, с. 818).

На основі поданих визначень педагогічні умови є синтезом об'єктивних факторів змісту, методів, форм і засобів, які сприяють розв'язанню поставлених цілей. Тобто, педагогічні умови є сукупністю обставин і можливостей змісту, методів, форм і засобів організації освітнього процесу, що сприяє досягненню поставленої мети.

Відомо, що умова є філософською категорією, яка є проявом відношення предмета до оточуючих явищ, за допомогою яких вона реалізується. Вона є складовою середовища, у якому розвиваються, де виникають, існують і розвиваються освітні процеси.

Наступна категорія – «формування» – у педагогіці трактується як процес розвитку явищ під впливом різних факторів. Тому цей феномен розуміємо як «формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у автотранспортних коледжах». Це є цілеспрямований і систематизований процес накопичення

кількісних та якісних змін у змісті, що позитивно впливають на формування професійну компетентність майбутнього фахівця.

Отже, педагогічними умовами, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-технологів, вважаємо спеціально створені обставини, що цілеспрямовано вносять позитивні зміни в освітній процес автотранспортного коледжу. Вони впливають на динаміку формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, організаційно-діяльнісного, інформаційно-комунікаційного, особистісного компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

За логікою нашого дослідження педагогічні умови, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів мають упроваджуватися саме в освітньому процесі професійної підготовки в автотранспортних коледжах. Серед аналізу різних педагогічних умов нами було обрано ті, які показали найкращі результати, зокрема:

1) створення позитивної мотивації в навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання техніків-технологів засобами ІКТ;

2) використання дуальної освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів;

3) застосування інтегрованого підходу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Зупинимось детальніше на нашому тлумаченні обраних педагогічних умов.

Мотивація завжди виступає рушійним фактором у будь якому процесі. Не виключенням є і професійна підготовка майбутнього фахівця. Тому визначення мотивів і спонукання до формування мети ми поставили на перше місце в нашому дослідженні.

Одним із факторів, що суттєво впливає на ефективність навчального процесу є мотивація. Навчальна мотивація визначається як «вид мотивації, включений до навчальної діяльності» (Маркова , 1990, с. 5).

Навчальна мотивація визначається через специфічні чинники, а саме:

1) специфічну освітню систему, заклад освіти;

2) організацію освітньої діяльності;

3) особливості кожного зі студентів;

4) суб'єктивні особливості закладу освіти;

5) специфічні особливості навчальної дисципліни.

Розглядаючи мотивацію, ми виходили з того, що вона знаходиться під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, що тісно пов'язані між собою.

«Саме розуміння внутрішніх і зовнішніх механізмів мотивації в обранні професії забезпечує менеджерам можливість виробити ефективну стратегію у сфері трудових відносин, створити «режим найбільшого сприяння» для тих, хто бажає ефективно працювати» (Цокур, 2002, с. 52).

Дослідники надають великого значення індивідуально-психологічним факторам, що проявляються в освітньому процесі (Сінкевич, 2002, с. 27). До таких факторів науковцем віднесено й обґрунтовано такі:

- професійну та навчальну мотивацію;
- рівні сформованості загальнонаукових умінь;
- вихідний рівень сформованості вмінь і навичок професії;
- рівень розвиненості загального інтелекту та спеціальних фахових здібностей;
- рівень розвиненості навчально-пізнавальної активності.

Питанню ролі мотивації в освітньому процесі присвячені праці багатьох дослідників (Соболь, 2001, с. 176-179; Стрельников, 2003). При цьому більше виділяється роль внутрішньої мотивації, адже вона пов'язана з переконаннями майбутнього фахівця, що передбачає сформовані внутрішні мотиви.

Зовнішня мотивація ґрунтується на зовнішніх мотивах, які легко піддаються змінам. Тому бажано сформувати внутрішню мотивацію, яка є більш стійкою і визначає професійне спрямування фахівця, бажання одержати дану професію, статати висококваліфікованим спеціалістом.

Важливе значення у формуванні мотивації, зокрема внутрішньої, відіграють цінності, що дозволило виокремити ціннісно-мотиваційний компонент.

У такий комплекс можуть входити мотиви, які характеризують:

- 1) позитивне ставлення до освітнього процесу;
- 2) сукупність інтересів, які охоплюють як навчальний процес, так і майбутню професійну діяльність;
- 3) сформовані професійні цінності, повагу до майбутньої професії;
- 4) бажання здійснити професійну кар'єру (Гуртовенко, 2014).

Тобто, сформована професійна мотивація є внутрішньою рушійною силою, яка забезпечить професійну компетентність фахівця.

У даному процесі звертаємо увагу на концепцію дуальної освіти в Україні, яка була затверджена 19 вересня 2018 (*Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»*, 2018). Була розроблена схема підготовки здобувачів освіти протягом 5 років: половину часу відводиться

на аудиторні заняття, друга частина – на виробництві. Передбачено наявність наставника на підприємстві, забезпечення заробітною платою з подальшим працевлаштуванням (у випадку якісної підготовки до професійної діяльності). Саме це стимулює студентів добре навчатися й освоювати майбутню професію. Це також передбачає залучення коштів у матеріально-технічну базу закладу освіти, щоб дати можливість набутти сучасного практичного досвіду.

Восени 2019 року розпочався перший рік пілотного проекту із запровадження дуальної форми здобуття освіти в українських закладах освіти у партнерстві з малим, середнім та великим бізнесом. Але підготовча робота велася ще раніше. Тому ми обрали другою педагогічною умовою використання дуальної освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

Дуальна система в підготовці техніків-технологів автомобільної справи сприяє постійному оновленню змісту професійної освіти, орієнтування на ринок праці, підвищує якість підготовки викладачів. Адже «дуальна освіта – це поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» (*Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, с. 4).

Дуальне навчання здійснюється за кордоном (в Німеччині, Швейцарії, Словаччині, Австрії, Франції, Нідерландах, Данії, Китаї та деяких інших країнах) і дає хороші результати. Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від лат. *dualis* – подвійний) крім освіти застосовуються в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використане у Федеративній Республіці Німеччина в середині 1960 років для позначення нової форми організації професійного навчання.

Дуальна система навчання (як проєкт) здійснюється в Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП на рівні підготовки техніків-технологів та механіків. Ініціаторами проєкту з упровадження дуальної системи освіти виступили коледж та міське підприємство, куди на технологічну практику попадають студенти. Сутність дуальної системи освіти в Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП полягає в такій організації навчального процесу, коли теоретична підготовка проводиться на профільній кафедрі закладу, а практична підготовка реалізується в межах робочого процесу підприємства. Здобувач освіти подає особисту заяву і проходить конкурсний відбір відповідно до вимог роботодавця. Між студентом,

роботодавцем та навчальним закладом укладається тристоронній договір, у якому зазначаються права та обов'язки кожного. Здобувач освіти з роботодавцем укладають трудовий договір.

Щодо третьої педагогічної умови зазначимо, що ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція як вимога об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливорюється створення в студентів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

Ми передбачали, інтеграція в освітньому процесі має виконувати низку функцій:

1) освітня – сприяє прояву принципів науковості та доступності, дієвості й системності. Прояв цих принципів забезпечує поліпшення пізнавальної діяльності, розуміння професії, а тому й необхідності навчання формування цілісної системи навчального процесу;

2) виховна – підвищення інтересу до професії, стимулювання позитивних особистісних якостей, виховання допитливості та потягу до нових знань;

3) розвивальна – сприяє розвиткові професійних умінь та навичок, у тому числі й міждисциплінарних, пам'яті, оперативності знань, логічного мислення;

4) психологічна – підвищення теоретичних узагальнень, забезпечення сприятливого ґрунту для отримання знань, створення асоціативних систем та образів;

5) методологічна – забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок на основі філософських підходів, методології навчання, підвищення науково-теоретичного рівня викладання дисциплін, виявлення єдності в процесах та явищах, урахування комплексності проблем сучасного навчання і виробництва;

6) організаційна – економія навчального часу, усунення дублювання, впровадження нових технологій та форм навчання (Долинський, 2010, с. 202-207).

Наше дослідження базувалося на інтегративному підході, оскільки, на нашу думку, цей підхід забезпечить цілісність як теоретичної, так і практичної підготовки. Методологічні підходи будуть сприяти розвивальним процесам у підготовці фахівців, вони покладені в основу інтегративного навчання, мають спільні ознаки з модульними технологіями та технологією проблемного і проєктного навчання.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-технологів у процесі професійної підготовки було обрано студентів IV курсу Рівненський автотранспортний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування та Київського фахового коледжу транспортної інфраструктури. Загалом 82 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший бакалавр» зазначених закладів освіти брав участь у формульованому етапі експерименту. Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-технологів за результатами формульованого експерименту

Компоненти	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	%	Δ
Мотиваційно-ціннісний	КГ	12,5	26,2	22,1	17	60,4	-38,2	5	-5
	ЕГ	38,7		39,1		22,2		0	
Когнітивний	КГ	11,8	26,7	29,3	9,1	56,9	-33,8	2	-2
	ЕГ	38,5		38,4		23,1		0	
Інформаційно-комунікаційний	КГ	13,4	21,4	22,5	24,3	60,7	-42,3	3,4	-3,4
	ЕГ	34,8		46,8		18,4		0	
Організаційно-діяльнісний	КГ	7,2	27,4	23,8	14,4	62,5	-35,3	6,5	-6,5
	ЕГ	34,6		38,2		27,2		0	
Особистісний	КГ	8,6	27,1	25,3	14,4	62,7	-38,1	3,4	-3,4
	ЕГ	35,7		39,7		24,6			

За результатами, поданими в таблиці, можна стверджувати, що збільшився відсоток студентів які досягли високого та достатнього рівнів за кожним компонентом в КГ та ЕГ, а загалом їх кількість збільшилася в середньому на 41,6 %. На дієвість запроваджених педагогічних умов указує те, що зменшилася кількість студентів на середньому і початковому рівнях.

Висновки. Отже, результати впровадження педагогічних умов в освітній процес коледжів дозволяє стверджувати, що запропонована модель є динамічною системою, спрямована на фахову підготовку студентів та характеризуються архітектонікою взаємопов'язаних блоків. Її впровадження в освітній процес підготовки майбутніх техніків-технологів показало позитивні результати дослідження. Суттєву роль у цьому процесі відведено педагогічним умовам. На основі результатів досліджень дійшли висновку, що обрані нами умови позитивно впливають на формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вдосконаленні та розширенні методів та форм, що використовуються в освітньому процесі для формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех, І. Д. (2010). *Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування*. Режим доступу: https://www.studmed.ru/beh-d-osobistsno-zoryentovane-vihovannyastrategya-proektuvannya-naukova-stattya_281223dd6d3.html (Bekh, I. D. (2010). *Personality oriented education: design strategy*. Retrieved from: https://www.studmed.ru/beh-d-osobistsno-zoryentovane-vihovannyastrategya-proektuvannya-naukova-stattya_281223dd6d3.html).
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2009). К.; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language* (2009). K.; Irpen: VTF "Perun").
- Гуртовенко, Н. В. (2014). Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка, Вип. 30, 55-58* (Hurtovenko, N. V. (2014). Motivational component – the main component of students' readiness for professional activity. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology and pedagogy, Issue 30, 55-58*).
- Долинський, Є. В. (2010). Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання, Вип. 42, 202-207* (Dolynskiy, Ye. V. (2010). Distance learning – one of the progressive forms of training. *Theoretical issues of culture, education and upbringing, Issue 42, 202-207*).
- Кічук, Я. В. (2010). *Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти* (дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04). Одеса (Kichuk, Ya. V. (2010). *Theoretical and methodological bases of formation of legal competence of the future social pedagogue in the conditions of university pedagogical education* (DSc thesis). Odessa).
- Маркова, А. К. (1990). *Формирование мотивации учения*. М.: Просвещение (Markova, A. K. (1990). *Formation of motivation of doctrine*. M.: Enlightenment).
- Педагогічний словник* (2001). Київ: Педагогічна думка (*Pedagogical Dictionary* (2001). Kyiv: Pedagogical thought).
- Про освіту: Закон України (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР), 38-39, ст. 380*. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (About education: Law of Ukraine (2017). *Information of the Verkhovna Rada (IVR). № 38-39, Art. 380*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
- Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»* (2018). № 660-р від 19 вересня 2018 р. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Concept of training specialists in the dual form of education"* (2018). № 660-r dated September 19, 2018. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti>).
- Сінкевич, С. В. (2002). *Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: спец.

20.02.02). Хмельницький (Sinkevych, S. V. (2002). *Formation of the value attitude of cadets of higher military education institutions to the study of a foreign language* (PhD thesis). Khmelnytskyi).

Соболь, Н. М. (2001). Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів як важлива складова професійної підготовки *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, 176-179. Київ-Запоріжжя (Sobol, N. M. (2001). Formation of individual style of professional communication of future translators as an important component of professional training. *Pedagogy and psychology of formation of creative personality: problems and searches*, 176-179. Kyiv-Zaporizhzhia).

Стрельников, В. Ю. (2003). Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. *Нові технології навчання*, Вип. 35, 243-250 (Strelnikov, V. Yu. (2003). Criteria of learning technologies focused on personality development. *New learning technologies*, Issue 35, 243-250).

Цокур, О. С. (2002). *Педагогіка вищої школи. Випуск 2: Педагогічний менеджмент*. Одеса: Астропринт (Tsokur, O. S. (2002). *Pedagogy of high school. Issue 2: Pedagogical management*. Odessa: Astroprint).

РЕЗЮМЕ

Дундюк Артем. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности техников-технологов автомобильного транспорта средствами ИКТ: анализ результатов.

В статье рассмотрены педагогические условия, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих техников-технологов автомобильного транспорта. Осуществлен анализ трудов ученых по вопросу «условия», «педагогические условия». Отмечено, что одним из факторов, который существенно влияет на эффективность образовательного процесса, является мотивация. Важным в формировании профессиональной компетентности является дуальное образование. Его сущность заключается в такой организации образовательного процесса, когда теоретическая подготовка проводится на профильной кафедре заведения, а практическая – в пределах рабочего процесса предприятия. Определено, что интеграция, как объединение в целое компонентов обучаемых, является необходимым дидактическим средством. Она выполняет следующие функции: образовательную, воспитательную, развивающую, психологическую, методологическую. По результатам формирующего эксперимента можно утверждать, что увеличился процент студентов, которые достигли высокого и достаточного уровней по каждому компоненту.

Ключевые слова: техник-технолог, профессиональная компетентность, дуальное образование, интегративный подход, информационно-коммуникационные технологии.

SUMMARY

Dundiuk Artem. Pedagogical conditions of professional competence formation of automotive transport technologists by means of ICT: results analysis.

The article considers the pedagogical conditions that contribute to the formation of automotive transport future technicians-technologists professional competence. The analysis of scientists' works on the issue of "conditions", "pedagogical conditions" is carried out. The pedagogical conditions promoting formation of professional competence components are defined. It is noted that one of the factors that significantly affects the effectiveness of the educational process is motivation. It is influenced by external and internal factors that are closely related. Dual education is important in the formation of professional competence. Its

essence in Rivne Automotive Transport College NUWM is an organization of the educational process, where theoretical training is conducted at the profile department of the institution, and practical training is implemented within the working process of the enterprise. It contributes to the constant updating of the content of vocational education, orientation to the labor market, and improves the quality of teacher training. As for the third pedagogical condition, we note that the idea of integration in education is a significant achievement of didactics, because under the condition of its successful methodological implementation, the goal of quality education is realized. Therefore, integration as a requirement to unite the components of learning objects as a whole is a necessary didactic tool, which allows students to create a holistic view of the object being studied, forming interdisciplinary competence. It is determined that integration in the educational process should perform the following functions: educational, developmental, psychological, and methodological. According to the results of the molding experiment, it can be stated that the percentage of students who have reached high and sufficient levels for each component in CG and EG has increased, and in general their number has increased by an average of 41.6 %. The effectiveness of the introduced pedagogical conditions is indicated by the fact that the number of students at the secondary and primary levels has decreased. Further prospects are to improve and expand methods and forms for the formation of professional competence of future technicians-technologists using information and communication technologies.

Key words: *technician-technologist, professional competence, dual education, integrative approach, information and communication technologies.*

УДК 378:811.111

Ірина Задоржна

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0003-1599-1372

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/232-244

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті обґрунтовано переваги широкого залучення онлайн навчання до процесу оволодіння іноземною мовою: зростання мотивації та зменшення рівня хвилювання учнів/студентів в умовах застосування синхронного та асинхронного онлайн спілкування; можливість створення сприятливого, студентоцентрованого навчального середовища. Проаналізовано особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку вмінь читання, аудіювання, говоріння, письма, інтегрованого формування мовленнєвих навичок та вмінь. З'ясовано, що в умовах змішаної та дистанційної форм навчальний процес повинен бути спрямований на розвиток автономії учнів/студентів.

Ключові слова: *іноземні мови, інформаційно-комунікаційні технології, навчання аудіювання, навчання читання, навчання говоріння, навчання письма, студенти, учні, змішане навчання, дистанційне навчання.*

Постановка проблеми. В умовах розширення міжнародних зв'язків важко переоцінити роль іноземних мов, які уможливають ефективне міжкультурне спілкування, обмін актуальною інформацією тощо.

Відповідно, вимогою часу є знання фахівцями хоча б однієї іноземної мови для ефективною особистої та професійної комунікації. Тому актуальною на сучасному етапі є проблема вдосконалення іншомовної підготовки школярів та студентів у закладах середньої та вищої освіти.

Опираючись на панівні лінгвістичні та психологічні концепції, науковці та практики впродовж кількох століть намагаються розробити методики, які би забезпечували максимальну ефективність навчання іноземних мов. Значний вплив на ці процеси мають також технологічні досягнення. За останні десятиліття навчання іноземних мов важко уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому якщо частотність їх використання донедавна була дуже різною, то в сучасному світі, який переживає пандемію коронавірусу, інформаційно-комунікаційні технології впевнено посіли надзвичайно важливе місце в навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасних публікацій свідчить про значну увагу сучасних дослідників до питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів та студентів.

Так, серед вітчизняних дослідників за останні п'ять років спостерігаємо значний інтерес до зазначеної проблеми. Зокрема, М. Бурак запропонувала методику взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності із використанням веб-квестів, сучасних інтернет-технологій (YouTube, Google Hangouts, Google Classroom, Skype) (Бурак, 2019). Г. Дзіман обгрунтувала методику навчання академічного мовлення військових фахівців із використанням змішаної моделі навчання англомовного академічного письма та використанням онлайн платформи Google Classroom (Дзіман, 2020). О. Биконя зосередилася на самостійному оволодінні студентами економічних спеціальностей англомовними компетентностями в діловому говорінні та письмі з використанням мультимедійного електронного посібника (Биконя, 2017). І. Ференчук-Піонтковська розробила методику формування німецькомовної компетентності в читанні майбутніх філологів із використанням навчального середовища Moodle в позааудиторній роботі студентів та частково в аудиторній (Ференчук-Піонтковська, 2019).

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов актуальна і для зарубіжних дослідників. Зокрема, увага науковці зосереджена на написанні електронних повідомлень (Park, 2012); виконанні письмових завдань на Wikispaces та Weebly (Chen & Brown,

2012), в чатах (Freiermuth & Huang, 2012), на заповнення пропущеної інформації (Payant & Bright, 2017; Solares, 2014); навчанні говоріння через відеоконференції (Zwaard & Bannink, 2016) та ін. У центрі уваги науковців також перебуває інтегроване формування мовленнєвих умінь за допомогою подкастів (Park & Slater, 2014), телевізійних шоу (Abrams, 2016), з використанням інтерактивної дошки (Whyte & Alexander, 2014) та ін.

Попри популярність інформаційно-комунікаційних технологій, їх використання має певні особливості, а робота з ними вимагає зусиль, особливо в умовах змішаного та дистанційного навчання, яке займає чільне місце в навчальному процесі вітчизняних та іноземних закладів освіти.

Мета статті – проаналізувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовних умінь аудіювання, читання, говоріння та письма, а також основні проблеми і шляхи їх вирішення в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Методи дослідження. Основними методами дослідження є вивчення сучасної наукової літератури з проблеми, її узагальнення, спостереження за навчальним процесом, аналіз власного досвіду, опитування викладачів іноземних мов із метою з'ясування їхніх поглядів щодо можливостей змішаного та дистанційного навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов уможливує кілька варіантів організації навчання: 1) традиційне навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, при цьому до 29 % змісту може реалізуватись онлайн; 2) змішане навчання, у якому від 30 до 79 % курсу здійснюється онлайн, 3) дистанційне навчання, яке передбачає реалізацію понад 80 % змісту онлайн (McDonald, 2008).

Згідно з першим варіантом, формування мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється традиційно із використанням аудіовізуальних носіїв, засобів мультимедіа, телекомунікації тощо. Така організація навчання є доволі поширеною у вітчизняних закладах освіти. Проте, ситуація з коронавірусом значною мірою змістила акценти в бік інтенсивнішого використання інформаційно-комунікаційних технологій та запровадження дистанційного та змішаного навчання.

Змішане навчання поєднує онлайн та традиційну форми з метою оптимізації навчального середовища, забезпечення індивідуалізованого підходу, рефлексивності процесу навчання, що досягається за допомогою надання студентові більше часу для осмислення змісту та обговорення

його з іншими. Таким чином, змішане навчання не просто інтегрує онлайн і традиційну форми, а й поєднує індивідуальне навчання з пошуковим навчанням у співпраці (Vaughan та ін., 2013). На думку Н. Рашевської, в умовах змішаного навчання традиційні технології поєднуються з технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання (Рашевська, 2010, с. 73-74).

Хоча серед сучасних науковців і практиків існують побоювання щодо результатів дистанційного навчання, у світі спостерігалася тенденція до збільшення його частки ще до пандемії коронавірусу. Так, у вищій освіті США кількість студентів, які вивчали хоча би один дистанційний курс, зросла на 17,2 % між 2012 та 2016 роками (Seaman та ін., 2018, с. 12), а близько третини всіх студентів в США (31,6 %) на час випуску мали досвід онлайн навчання (Seaman та ін., 2018, с. 3). Результати аналізу Департаменту освіти США свідчать навіть про дещо вищий рівень результатів здобувачів, які навчалися на дистанційних курсах порівняно з тими, хто брав участь у традиційних (Means та ін., 2010, с. 14-15). Ці дані стосувалися результатів онлайн навчання загалом, а не іншомовної освіти (Ines, 2020, с. 86), яка значною мірою передбачає інтеракцію, тісну взаємодію з викладачем як джерелом інформації, фасилітатором тощо. Попри доволі оптимістичні результати деяких досліджень (Chenoweth та ін., 2006; De Raere та ін., 2018), серед науковців та практиків існують певні запитання щодо ефективності дистанційних курсів для навчання мови, особливо стосовно формування компетентності в усному спілкуванні (Ines, 2020, с. 86), про що свідчать, зокрема, результати опитування 65 викладачів іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Львівського національного університету імені Івана Франка, проведеного у 2021 р.

Власний досвід викладання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі й дистанційного теоретичного курсу, аналіз сучасних реалій та тенденцій спонукає нас до певних висновків. На наш погляд, по завершенню карантинних заходів система освіти зазнає значних змін, у тому числі в бік інтенсивного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Більш комфортними в контексті формування іншомовних навичок та вмінь нам видається традиційне навчання із активним та обґрунтованим застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (додатків, блогів, інтерактивних дошок, віртуальної реальності тощо), а також змішане навчання, яке уможливорює збалансовану комбінацію різних технологій. Однак, дистанційне навчання, на нашу думку, теж

розвиватиметься доволі швидкими темпами, особливо в умовах навчання в ЗВО, забезпечуючи таким чином запити широкого кола людей (наприклад, з особливими потребами). Хоча дистанційне навчання видається нам доволі комфортним для опанування теоретичними курсами (про що свідчить власний досвід викладання), для забезпечення високої його ефективності для формування мовленнєвих навичок та вмій необхідна методично грамотна організація навчального процесу, значні вміння викладача та бажання студентів досягти відповідних результатів.

Зупинимося детальніше на окремих аспектах організації змішаного та дистанційного навчання, які вважаємо особливо актуальними. Зокрема, проаналізуємо переваги широкого залучення онлайн навчання до процесу оволодіння іноземною мовою. Першою перевагою є зростання мотивації та зменшення рівня хвилювання учнів/студентів в умовах застосування синхронного та асинхронного онлайн спілкування, що, у свою чергу, спонукає їх до кращого розв'язання навчальних проблем у процесі активної онлайн взаємодії. Зокрема, результати досліджень свідчать про зростання кількості реплік та діапазону нових лексичних засобів під час спілкування онлайн; удосконалення вмій письма за допомогою Web.2 інструментів; більш коректне з погляду граматичного оформлення та синтаксичних особливостей мовлення, спричинене меншою обмеженістю в часі для редагування та самокорекції власних висловлювань у процесі асинхронного спілкування через форум, електронну пошту, блог; підвищення уваги до лінгвістичних особливостей в онлайн середовищах, наприклад цифрових іграх (Sin & Naou, 2020, с. 72).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій здатне створити сприятливе навчальне середовище, у якому учні/студенти почуваються більш упевнено в процесі спілкування, оскільки менше бояться зробити помилку. Крім того, часто вони можуть бачити власні результати, які за умови коректної методичної організації спрямовані на вирішення реальних проблем (наприклад, створений блог). Результати досліджень свідчать, що спільна онлайн діяльність зумовлює більш активну участь в усному та писемному спілкуванні, підвищення рівня володіння мовою, чому, на думку студентів, сприяють можливість спілкуватись онлайн у процесі спільного виконання автентичних завдань, а також покращення дружніх стосунків з однокласниками (Sin & Naou, 2020, с. 72).

Інформаційно-комунікаційні технології можуть забезпечити студентоцентроване навчання шляхом: 1) урахування інтересів учнів/студентів під час вибору змісту, теми тощо (змішаний чи онлайн курс

повинен містити, на нашу думку, банки завдань, з яких учні/студенти можуть вибрати такі, які відповідають їхнім інтересам, чи на основі яких вони можуть запропонувати свої); 2) унаочнення результатів навчання (записані відеопрезентації студентів, створені блоги, які можуть переглядати члени родини та знайомі тощо); 3) активізації рефлексивної самооцінки студентів щодо результатів власної діяльності (наприклад, перечитуючи власний блог, автор може оцінити його сильні сторони та недоліки), порівняння з результатами інших студентів; 4) надання учням/студентам певної свободи, оскільки асинхронний компонент може виконуватись у зручній для них час, у зручному місці; 5) швидкого доступу до необхідних матеріалів; 6) реалізації індивідуального підходу та самонавчання, оскільки студенти можуть працювати над формуванням мовленнєвих умінь у зручному для них темпі.

Окремо варто зупинитися на формуванні мовленнєвих навичок та вмінь. Зараз молоді люди зазвичай більше читають онлайн порівняно з друкованими матеріалами. Ф. А. Лоан виявив, що онлайн-читачі зазвичай читають більш поверхнево та непослідовно, оскільки на рівень сприйняття впливає формат тексту (Loan, 2012). Наприклад, гіпертекст в Інтернеті збільшує когнітивне навантаження на читачів, пов'язане з визначенням важливих проблем, ідентифікацією необхідної інформації, узагальненням та систематизацією інформації з різних джерел, її критичною оцінкою, аналізом, та персоналізацією, і потенційно ускладнює його розуміння (Leu та ін., 2004; DeStefano & LeFevre, 2007), що потрібно враховувати при відборі текстів та організації процесу навчання онлайн.

Навчання читання може здійснюватися з використанням сучасних сайтів, текстів автентичної художньої літератури, спеціально розроблених тестів на основі прочитаних текстів тощо. При цьому учнів/студентів бажано забезпечити коментарями щодо певних реалій, які зустрічаються в текстах і які можуть бути невідомими читачам; рекомендаціями (пам'ятками) щодо ефективних стратегій, які вони можуть і повинні застосовувати в процесі вивчаючого, переглядового та пошукового читання; посиланнями за необхідності на довідкову літературу онлайн. Хоча онлайн формат створює можливості як для екстенсивного, так і для інтенсивного читання, вважаємо, що інтенсивне читання потребує певної участі чи контролю викладача, а отже повинно перевірятися під час заняття (у тому числі й онлайн).

Навчання аудіювання передбачає використання автентичних аудіотекстів (у тому числі аудіокниг), відеоматеріалів (у тому числі художніх, науково-популярних фільмів і т. д.), подкастів, пісень тощо, які

дають можливість слухати носіїв мови. При цьому доцільно також додавати скрипт тексту, який надається для прослуховування чи перегляду, оскільки учні/студенти зможуть перевірити, чи все вони зрозуміли коректно і проаналізувати проблемні моменти (наприклад, чи некоректне розуміння пов'язане з обмеженим знанням лексики, граматики чи з недостатньою здатністю розпізнавати фонемі). Крім того, за допомогою скриптів можна звернути увагу учнів чи студентів на певні лінгвістичні форми, виділивши їх. Мультимедійні засоби подекуди дозволяють регулювати темп мовлення, що дає змогу, наприклад, сповільнювати його для прослуховування окремих уривків. Існують дані, що сповільнення темпу не впливає на розуміння мовлення слухачами з різним рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності, однак, повільніший на 20% темп сприяє розумінню мовлення з сильним акцентом (Matsuura та ін., 2014, с. 148). Як у навчанні читання, онлайн формат створює можливості як для екстенсивного, так і для інтенсивного слухання. На противагу читанню, інтенсивне слухання може реалізуватись онлайн без активної участі викладача, якому, однак, необхідно підібрати релевантний навчальний матеріал, забезпечити слухача супровідними матеріалами (скриптами з відповідними позначками, завданнями тощо). Важливо також навчати учнів/студентів використовувати різні навчальні стратегії (наприклад, слухання зверху вниз, знизу вгору, компенсаторні стратегії, виділення ключових слів тощо), акцентуючи на них увагу в пам'ятках, завданнях, у тому числі рефлексивного характеру.

Перевагою слухання онлайн є залучення мобільних приладів, що уможливорює гнучкість виконання завдань в аспекті часу.

Для формування навичок та вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності доцільно створити бібліотеку матеріалів, з якої студенти чи учні могли би підбирати матеріал для екстенсивного читання та слухання.

Важливим питанням є зворотній зв'язок, який може здійснюватись автоматично після виконання студентами завдань, розміщених, наприклад, на платформі Moodle (учні/студенти можуть бачити правильні і неправильні відповіді), а також викладачем (наприклад, стосовно відповідей на запитання). Зазначимо, що навчання читання та слухання – активні процеси. Інтенсивне читання та слухання доцільно супроводжувати обговоренням із метою активізації фонових знань чи аналізом отриманої інформації з метою її засвоєння та персоналізації. При цьому обговорення може здійснюватись під час онлайн/офлайн заняття з викладачем чи під час онлайн/офлайн зустрічі з учнями/студентами.

Навчання говоріння передбачає активну взаємодію учасників у процесі діалогу, полілогу, дискусії, дебатів тощо, а відтак і значну частку синхронної роботи, у тому числі за участі викладача, який повинен допомагати подолати учням/студентам певні мовні труднощі, заохочувати використовувати нові мовленнєві формули, надавати оперативний зворотній зв'язок як усно, так і в чаті тощо. Онлайн спілкування може здійснюватися за допомогою сервісів Zoom, Google Meet, BigBlueButton та інших. Деякі з сервісів можуть бути інтегровані в навчальні платформи (як, наприклад, BigBlueButton в Moodle). Учні/студентів доцільно забезпечити взірцями мовлення, на які вони можуть орієнтуватися під час підготовки власних висловлювань. Перевагою синхронного онлайн спілкування є можливість його запису з метою подальшого аналізу (під керівництвом викладача), самоаналізу та взаємоаналізу.

Навчання письма передбачає використання різних сервісів та засобів, серед яких значною популярністю користується Google Docs – безкоштовний офісний пакет, який має повноцінний текстовий процесор із простим у використанні інтерфейсом редагування тексту. Він передбачає створення певних письмових продуктів у співпраці в режимі реального часу, включаючи редагування, коментування та спілкування в чаті між кількома користувачами спільного файлу. Важливо, що історія створення та редагування в Google Docs автоматично зберігається, а запис про весь процес написання тексту доступний для перегляду. Кінцевий продукт можна опублікувати в Інтернеті або завантажити в різних форматах файлів. Google Docs можна використовувати для викладання на всіх рівнях (Li та ін., 2017, с. 78). Такий підхід є надзвичайно ефективним для роботи на всіх етапах створення письмового висловлювання, а також для взаємооцінювання кінцевих результатів. Однак, викладачам потрібно звертати увагу на роботу кожного під час виконання письмових завдань у співпраці, а також заохочувати учнів/студентів до оцінювання колег, що вони не завжди роблять охоче з етичних міркувань.

Системи автоматизованого оцінювання теж можуть бути використані у процесі онлайн навчання. Вони були розроблені, щоб допомогти носіям мови та тим, хто її вивчає, покращити вміння письма шляхом створення автоматичного корекційного відгуку. Серед найбільш поширених систем – Criterion (<http://www.ets.org/criterion/>), Turnitin (<http://turnitin.com/>) і Writing Pal (<http://www.adaptiveliteracy.com/writing-pal>). Однак, через затратність для розробки таких систем вони зазвичай є платними (Li та ін., 2017, с. 78).

Для формування навичок та вмінь письма доцільно використовувати приклади відповідних текстів, які повинні задовільняти конкретні потреби на момент написання. Для цього можливо використовувати електронні корпуси текстів, які містять також програмні засоби для пошуку та відображення прикладів. Зокрема, популярним засобом є Корпус сучасної американської англійської мови (Corpus of Contemporary American English – COCA (<http://corpus.byu.edu/coca/>)), який містить понад 450 мільйонів слів тексту, що охоплює розмовну, художню літературу, популярні журнали, газети та жанри академічного тексту. Користувачі можуть шукати слова та фрази, частини мови та колокації через інтерфейс COCA; скористатися можливостями запитів, щоб розрізнити вживання синонімів тощо (Li та ін., 2017, с. 80).

Створені студентами/учнями письмові продукти потребують оперативного зворотнього зв'язку з відповідним аналізом щодо можливостей удосконалення та, у кінцевому результаті, оцінювання. Зворотній зв'язок може реалізовуватись як письмово, так і усно.

Численні дані емпіричних досліджень (Li та ін., 2017, 82-84) свідчать про ефективність інформаційно-комунікаційних технологій для навчання письма.

Аналізуючи особливості онлайн навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності, не можемо оминати питання формування інтегрованих умінь. Вважаємо, що онлайн навчання пропонує широкі можливості для забезпечення ефективності цього процесу. Зокрема, використання інтерактивних дошок, віртуальних стін (наприклад, Padlet), на яких можна створювати різні продукти, додавати різні файли, посилання з подальшим їх аналізом та обговоренням під час заняття, уможливають ефективну цілеспрямлану роботу над удосконаленням умінь аудіювання, читання, говоріння та письма, а також відповідних навичок.

Доволі ефективним для формування інтегрованих умінь в умовах онлайн навчання є вебквест (наприклад, <http://questgarden.com/37/14/3/061005154202/index.htm>), який містить проектне завдання, має чітку структуру (вступ, завдання, рекомендовані джерела, процедура виконання, оцінювання, висновки), виконується із залученням інтернет ресурсів та передбачає презентацію продукту чи його аналіз у процесі рольової чи ділової гри (Бурак, 2019, с. 43). Вебквест сприяє розвитку мовленнєвих навичок і вмінь та їх інтеграції у процесі виконання завдань і створення реального продукту.

Для ефективної роботи онлайн користувачам потрібно надавати чіткі інструкції, а за потреби – взірці виконання вправ. З урахуванням віку

учнів/студентів та рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності необхідно надавати супровідні матеріали (коментарі, опори тощо) для успішного виконання завдань.

Онлайн навчання передбачає певний рівень автономії та сприяє її розвитку в учнів/студентів (Nikolaeva, 2019, с. 235-236). Автономія – це спосіб організації навчального процесу, який передбачає певне самоуправління учнем/студентом власною навчальною діяльністю (Задорожна, 2015, с. 60). Ефективна діяльність в умовах такої організації навчального процесу зумовлює певний рівень автономії студентів, яка є набутою здатністю приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення іноземної мови й нести відповідальність за їх виконання та результат (Задорожна, 2015, с. 61). Зазначимо, що в умовах шкільного та навіть вишівського навчання йдеться про часткову, частково-залежну та навіть умовну автономію (Задорожна, 2015, с. 61), оскільки в навчальному процесі тією чи іншою мірою присутній викладач. Існує думка, що в такому контексті доцільніше вести мову про самостійність як властивість особистості, що проявляється в її готовності до навчання з оволодіння відповідною компетентністю в позанавчальний час (Майер, 2016, с. 96). Вважаємо, що термін *автономність* є більш релевантним в умовах змішаного та дистанційного навчання, оскільки відображає ініціативність студентів, постановку ними власних цілей та відповідальність за їх реалізацію.

Для розвитку автономії учнів/студентів значну увагу слід приділяти формуванню метакогнітивних стратегій, що допомагають студентам організувати власне навчання, яке в онлайн форматі дещо менш контрольоване викладачем порівняно з традиційним.

Висновки. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємним компонентом навчання іноземних мов, особливо в умовах змішаного та дистанційного навчання. Можливості формування вмінь аудіювання, читання, говоріння та письма в умовах такого навчання є реальними та привабливими, а основні проблеми можуть і повинні розв'язуватися відповідними методичними рішеннями.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні показників ефективного дистанційного курсу з вивчення іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Bykonja, O. P. *Theoretical and methodological bases of independent extracurricular work in English for students of economic specialties* (DSc thesis). Kyiv).

- Бурак, М. І. (2019). *Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Burak, M. I. *Integrated development of professional oriented speaking competence and informational and communicative competence of prospective English university teachers* (PhD thesis). Ternopil).
- Дзіман, Г. М. (2020). *Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dziman, H. M. *Development of English language competence in academic writing in the future officers majoring in information technologies* (PhD thesis). Kyiv).
- Задорожна І. П. (2015). Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 131, 60-64 (Zadorozhna, I. P. (2015). Developing autonomy of students specializing in linguistics in the process of studying professional disciplines. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 131, 60-64).
- Майєр, Н. В. (2016). *Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Mayer, N. V. *Theoretical and methodical bases of developing future of French teachers' methodical competence* (DSc thesis). Kyiv).
- Рашевська, Н. В. (2010). Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки* 191(IV), 89-96 (Rashevskaya, N. V. (2010). Blended learning as a psychological and pedagogical problem. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences* 191 (IV), 89-96).
- Ференчук-Піонтковська, І. О. (2019). *Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Ferenchuk-Piontkovskaya, I. O. (2019). *Methods of forming future philologists' German competence in reading mass media texts* (PhD thesis). Ternopil).
- Abrams, Z. I. (2016). Possibilities and challenges of learning German in a multimodal environment: A case study. *ReCALL*, 28 (3), 343-363. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/s0958344016000082>
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M., Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12 (3), 114-127. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.125/44158>
- Chen, J. C. C., Brown, K. L. (2012). The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: A task-based, computer-mediated approach. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (5), 435-454. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.606224>
- Chenoweth, N. A., Jones, C. M., Tucker, G. R. (2006). Language online: Principles of design and methods of assessment. In R.P. Donaldson & M.A. Haggstrom (Eds.), *Changing language education through CALL*, (pp. 1-21). Abingdon, UK: Routledge.
- De Paere, L., Zhu, C., Depryck, K. (2018). Learner characteristics, learner achievement and time investment in online courses for Dutch L2 in adult education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17 (1), 101-112.
- DeStefano, D., LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23 (3), 1616-1641.

- Freiermuth, M. R., Huang, H. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research*, 16 (1), 61-88. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1362168811423341>
- Ines, A. M. (2020). Pronunciation development and instruction in distance language learning. *Language Learning and Technology*, 24 (1), 86-106.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5 (1), 1570-1613.
- Li, Z., Dursun, A., Hegelheimer, V. (2017). Technology and L2 Writing. In A. C. Chapelle, Sauro S. (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 77-92). Wiley Blackwell.
- Loan, F. A. (2012). Impact of the Internet surfing on reading practices and choices. *Webology*, 9 (1), 1-10.
- Matsuura, H., Chiba, R., Mahoney, S., Rilling, S. (2014). Accent and Speech Rate Effects in English as a Lingua Franca. *System*, 46, 143-150.
- McDonald, J. (2008). *Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide*. Aldershot, UK: Gower.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nikolaeva, S., Zadorozhna, I., Datskiv, O. (2019). Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11 (2), 222-239.
- Park, M. (2012). Implementing computer-assisted task-based language teaching in the Korean secondary EFL context. In A. Shehadeh, C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp. 215-240). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Park, M., Slater, T. (2014). A typology of tasks for mobile-assisted language learning: Recommendations from a small-scale needs analysis. *TESL Canada Journal*, 31 (8), 93-115.
- Payant, C., Bright, R. (2017). Technology-mediated tasks: Affordances considered from the learners' perspectives. *TESOL Journal*, 8 (4), 791-810. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/tesj.333>
- Seaman, J. E., Allen, I. E., Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Sin, W. C., Hayo, R. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning and Technology*, 24 (3), 70-86.
- Solares, M. E. (2014). Textbooks, tasks, and technology: An action research study in a textbook-bound EFL context. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*, (pp. 79-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Van der Zwaard, R., Bannink, A. (2016). Nonoccurrence of negotiation of meaning in task-based synchronous computer-mediated communication. *The Modern Language Journal*, 100 (3), 625-640. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/modl.12341>
- Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, R. (2013). *Teaching in blended learning environments*. AU: Athabasca University.
- Whyte, S., Alexander, J. (2014). Implementing tasks with interactive technologies in classroom computer assisted language learning (CALL): Towards a developmental framework. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40 (1), 1-26.

РЕЗЮМЕ

Задорожная Ирина. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам: возможности, проблемы и пути их решения.

В статье обоснованы преимущества широкого вовлечения онлайн обучения в процесс овладения иностранным языком: увеличение мотивации и уменьшение уровня тревожности учащихся в условиях использования синхронного и асинхронного онлайн общения; возможность создания благоприятной студентоцентрированной учебной среды. Проанализированы особенности использования информационно-коммуникационных технологий в развитии умений чтения, аудирования, говорения и письма, интегрированного формирования речевых навыков и умений. Сделан вывод, что в условиях смешанной и дистанционной форм учебный процесс должен быть направлен на развитие автономии учащихся.

Ключевые слова: иностранные языки, информационно-коммуникационные технологии, обучение аудированию, обучение чтению, обучение говорению, обучение письму, студенты, ученики, смешанное обучение, дистанционное обучение.

SUMMARY

Zadorozhna Iryna. Use of Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages: Opportunities, Problems and Solutions.

The article aims at analyzing the opportunities of using information and communication technologies in the formation of listening, reading, speaking and writing skills, as well as the main problems and ways to solve them in hybrid and distance learning. The main advantages of the involvement of online learning in the process of mastering a foreign language (increase of motivation and decrease of level of anxiety within the application of synchronous and asynchronous online communication; the opportunity to create a favorable, student-centered learning environment) are substantiated. Peculiarities of using information and communication technologies in the formation of reading skills (use of modern sites, authentic fiction, specially developed tests based on the texts read etc.; taking into account the peculiarities of hypertext and cognitive load on the reader; providing readers with comments, recommendations, effective strategies, links to reference books online; teacher's participation in checking the results of intensive reading; pre-reading and post-reading discussions); listening skills (use of authentic audiotexts (including audiobooks), videos (including popular science movies, etc.), podcasts, songs, etc.); providing students with tapescripts after listening or watching; implementing intensive and extensive listening online without teacher's active participation; introducing listening strategies and encouraging students to use them; involvement of mobile devices; pre- and post-listening discussion); speaking skills (the need for more synchronous classes (online or in the classroom), prompt teacher's feedback, providing students with speech patterns that they can focus on when preparing their own monologues, dialogues; feasibility of recording online classes for further analysis (under the guidance of a teacher) of students' spoken production and spoken interaction, self-analysis and mutual analysis); writing skills (collaborative writing; use of automated assessment systems, electronic corpora of texts; prompt teacher's feedback); integrated formation of skills and abilities. It was found that blended and distance learning must be aimed at developing students' autonomy. Further investigation should focus on the features of a quality online course.

Key words: foreign languages, information and communication technologies, teaching reading, teaching listening, teaching speaking, teaching writing, students, pupils, hybrid learning, distance learning.

УДК 378: 378.1

Тетяна Заміховська

Київський університет туризму, економіки та права

ORCID ID 0000-0002-8075-726X

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/245-257

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА

У статті здійснено аналіз наукових здобутків з проблеми створення педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх фахівців права. Уточнено поняття «педагогічні умови», «мобільність», «професійна мобільність» і дано авторське трактування поняття «професійна мобільність майбутнього фахівця права», яка розглядається нами як властивість особистості, що сприяє швидкому реагуванню на ситуацію труднощів і актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності здобувача вищої освіти під час вибору варіантів і способів вирішення професійних завдань і прогнозування професійної самореалізації; розглянуто коеволюційний принцип формування професійної мобільності майбутніх фахівців права. Сформульовано вимоги до сучасного фахівця права, що в свою чергу сприятиме його затребуваності та конкурентоспроможності на ринку послуг.

Ключові слова: заклад вищої освіти, мобільність, професійна мобільність, право, фахівці права, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці характеризується нестабільністю і непрогнозованістю, у зв'язку з чим до сучасного фахівця висувуються вимоги, пов'язані з готовністю до постійного самовдосконалення, самореалізації своїх професійних продуктивних можливостей, подолання дезадаптаційних варіантів професійного розвитку та кар'єрного зростання. Випускник сучасного закладу вищої освіти зобов'язаний бути гранично мобільною особистістю, здатною самостійно осмислювати прогресуючі процеси, творчо використовувати отримані знання й навички в своїй практичній професійній діяльності, включатися активно у вирішення проблем, що виникають, знаходити шляхи виходу із складних ситуацій, що склалися.

Аналіз актуальних досліджень. Термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання. Він був уведений у науковий обіг соціологами для визначення явищ, які характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність). Глибоке дослідження цього явища з позицій філософії, соціології, економіки, демографії дало змогу диференціювати уявлення про мобільність, з'ясувавши, що вона є: вертикальною і горизонтальною, індивідуальною і груповою, внутрішньо-генераційною і міжгенераційною; соціальною, трудовою, культурною, міжпрофесійною, професійною тощо.

На нашу думку, така диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з «...посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, яка неминуче приводить до підвищення мобільності людей за самими найрізноманітнішими «векторами» їх соціального функціонування» (Сушенцева, 2011).

Якщо говорити про рівень вивчення проблеми науковцями, то слід згадати найбільш значимі дослідження, що стали основою подальшого розвитку ідеї формування професійної мобільності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти.

У філософії, психології, економіці та педагогіці процес професійного становлення та розвитку людини, її найбільш важливих особистісних якостей є визначальним.

Різні аспекти цього процесу як наукової проблеми досліджували філософи і соціологи (С. Ліпсет, Б. Барбер, Р. Бендікс, П. Бурдьє, П. Блау, Д. Голдторп, Р. Громова, К. Девіс, О. Дункан, Е. Дюркгейм, Л. Кансузян, П. Сорокін, П. Штомпка, М. Вебер, Л. Юнін, Р. Еріксон, Т. Заславська, Н. Коваліско, О. Посухова, Р. Радаєв, Р. Ривкіна В. Хесле та ін.). Історичні аспекти виникнення, становлення та розвитку системи професійної підготовки кваліфікованих фахівців права та проблеми їх професійної мобільності знайшли відображення в працях Г. Ажикіна, С. Батишева, Б. Гершунського, В. Казначеева, О. Кропоткіна, М. Кузьміна, І. Лікарчука, Є. Осовського, М. Пузанова, Г. Терещенка, П. Толочка, Д. Яворницького та ін.

Значна увага готовності особистості до самореалізації та мобільності приділяється в дослідженнях психологів К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Вайзер, П. Горностай, Ю. Дворецька, І. Зимня, Е. Зеєр, Є. Климов, М. Кліщевська, О. Краснорядцева, О. Леонтьєв, А. Маркова, Н. Михайлова, М. Пряжников, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Шавир, А. Штейнмец та ін.

Значний внесок у розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою внесли педагоги-науковці: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, Н. Ничкало, О. Неделько, О. Нікітіна, С. Савицький та ін.

Питання підготовки конкурентоздатних фахівців досліджували Т. Глушанок, Н. Бахмат, Т. Бурлаєнко, О. Дубініна, Є. Корчагін, А. Кононенко, В. Любарець, Н. Ничкало, П. Лузан, В. Олійник, І. Смірнова та ін.

Підкреслюючи ґрунтовність і високий рівень усіх цих досліджень, зазначимо, що в них розглядаються лише окремі аспекти суб'єктивної активності особистості, без урахування різноманіття сторін і проявів

мобільності. Таким чином, усвідомлення недостатньої теоретичної розробленості проблеми професійної мобільності майбутніх фахівців права, відсутність єдиного термінологічного апарату, невизначеність педагогічних умов формування їх професійної мобільності може бути розглянуто як обґрунтування необхідності вивчення даної проблеми дослідження.

Мета статті – проаналізувати науково-методологічні здобутки з підготовки фахівців права в закладах вищої освіти, проаналізувати нормативно-правову базу з підготовки здобувачів вищої освіти з спеціальності 081 «Право» першого (бакалаврського) рівня. Відповідно до мети визначено такі завдання статті: здійснити аналіз наукових здобутків з проблеми дослідження; уточнити професійні вимоги до сучасного фахівця права в умовах трансформаційних процесів країни; уточнити зміст понять «мобільність», «професійна мобільність»; окреслити педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців права.

Виклад основного матеріалу. На думку В. Сластьоніна, однією з центральних проблем розвитку мобільності майбутнього фахівця, зокрема фахівця права, є відповідність форм організації освітньої діяльності здобувача вищої освіти формам і характеру засвоєної ним професійної діяльності (Сластьонін, 1997). У практиці часто не приділяється належної уваги вмінню оцінювати свої можливості і прогнозувати особистісний розвиток, знаходити своє рішення в ситуації вибору, відстоювати свою індивідуальність, забезпечуючи перспективу кар'єрного росту.

До сучасного фахівця, зокрема фахівця права, висувається низка вимог, таких як: необхідність давати консультації клієнтам і персоналу, спілкуватися з замовниками послуг та кінцевими користувачами юридичних послуг, необхідність роботи в колективі та ін., що, у свою чергу, вимагає від майбутніх фахівців права розвинених комунікативних навичок, уміння підтримувати ефективну комунікацію тощо.

Вкрай важливим для нашого дослідження є той факт, що найчастіше для здійснення ефективної професійної діяльності фахівця права необхідно орієнтуватися і в інших областях (основи психології, менеджмент тощо), бути ерудованим у різних сферах життя. Це необхідно для кращого розуміння матеріалу, грамотного його уявлення.

Необхідність працювати в такій колоборації з різними галузями професійного спрямування обумовлює необхідність *міжпрофесійної взаємодії фахівця* в галузі права з представниками інших спеціальностей.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 1379 від 12.12.2018 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю

081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» зазначено, що бакалавр права має володіти такими спеціальними (фаховими, предметними) компетентностями (*Наказ...*, 2018):

СК1. Здатність застосовувати знання з основ теорії та філософії права, знання і розуміння структури правничої професії та її ролі в суспільстві.

СК2. Знання і розуміння ретроспективи формування правових та державних інститутів.

СК3. Повага до честі і гідності людини як найвищої соціальної цінності, розуміння їх правової природи.

СК4. Знання і розуміння міжнародних стандартів прав людини, положень Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практики Європейського суду з прав людини.

СК5. Здатність застосовувати знання засад і змісту інститутів міжнародного публічного права, а також міжнародного приватного права.

СК6. Знання і розуміння основ права Європейського Союзу.

СК7. Здатність застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право.

СК8. Знання і розуміння особливостей реалізації та застосування норм матеріального і процесуального права.

СК9. Знання і розуміння основ правового регулювання обігу публічних грошових коштів.

СК10. Знання і розуміння соціальної природи трудових відносин та їх правового регулювання.

СК11. Здатність визначати належні та прийнятні для юридичного аналізу факти.

СК12. Здатність аналізувати правові проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції.

СК13. Здатність до критичного та системного аналізу правових явищ і застосування набутих знань у професійній діяльності.

СК14. Здатність до консультування з правових питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації.

СК15. Здатність до самостійної підготовки проєктів актів правозастосування.

СК16. Здатність до логічного, критичного й системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру і значення (*Наказ...*, 2018).

Таким чином, ми можемо сформулювати вимоги до сучасного фахівця права, відповідність яким може зробити його затребуваність і конкурентоспроможність на ринку послуг. По-перше, це здатність постійно й оперативно освоювати нові знання, що обумовлено швидкоплинним розвитком оточуючого середовища, по-друге, готовність і здатність до міжпрофесійної взаємодії фахівців права з представниками інших спеціальностей, і, по-третє, ерудованість у різних сферах життя (орієнтація в суміжних областях). З вищесказаного випливає, що одним із головних завдань професійної освіти бакалаврів права стає підготовка мобільних фахівців.

Феномен «мобільності» сьогодні стає предметом дослідження психологів, соціологів і педагогів. У наукових роботах зустрічаються такі поняття, як «соціальна мобільність», «трудова мобільність», «професійна мобільність».

Саме поняття «мобільність» у тлумачному словнику С. Ожегова визначається, як «рухливість, здатність до швидкого пересування», а також як «здатність швидко діяти, приймати рішення» (Ожегов, 1996). Друге значення цього поняття розкриває сутність сучасних вимог до працівника, який повинен бути здатний швидко орієнтуватися в різних ситуаціях, приймати самостійні рішення, направляти свою діяльність на ефективне рішення поставлених перед ним завдань.

У своїх працях Л. Балабанова зазначила, що «мобільність персоналу – це широке поняття, яке охоплює його рух як у територіальному аспекті, так і на конкретному підприємстві» (Балабанова, б/д).

Аналіз наукових досліджень з соціології, психології, педагогіки та права дозволяє встановити співвідношення похідних слів мобільності крізь призму інтеграції різних сфер людської діяльності, зокрема вчені визначають мобільність «соціальну», «трудова», «професійну».

Соціальна мобільність має на увазі зміну індивідом місця, займаного в соціальній структурі (Liubarets, 2018). Така мобільність включає в себе безліч можливих переміщень, у тому числі трудових. Таким чином, *трудова мобільність* – це один із видів соціальної мобільності, що полягає в переходах працівника в системі суспільної організації праці, що характеризуються зміною місця роботи або трудової функції.

Як правило, трудова діяльність людини здійснюється в межах громадської системи поділу праці. І тут з'являється поняття професії.

Професія – основний рід занять, трудової діяльності. У межах освітнього процесу в закладах вищої освіти здобувачі вищої освіти готуються до здійснення діяльності в професійній сфері, що є найбільш значущою в життєдіяльності людини. Тому для організаторів освітнього процесу в закладах вищої освіти стає актуальним вивчення можливостей підготовки професійно-мобільних випускників.

Досліджуючи сутність і структуру поняття «*професійна мобільність*», Є. Іванченко визначає, що «...це інтегрована якість особистості, що виявляється в: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці» (Іванченко, 2005). Учена виокремлює соціологічний, економічний та психологічний компоненти професійної мобільності майбутніх фахівців.

Подібне визначення дає й А. Ващенко, який зазначає, що професійна мобільність офіцера Збройних сил України – це «...інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін із мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний, так і у воєнний час, а також надають змогу планувати свою кар'єру та професійне зростання» (Берсенєва, 2004). Професійну мобільність менеджерів-аграріїв Н. Кожемякіна розглядає як здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у межах своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії тощо) (Кожемякіна, 2006).

На думку С. Савицького, «...професійна мобільність фахівця може виразитися в його здатності успішно виконувати різні види діяльності і адаптуватися до нових умов їх реалізації» (Савицький, 2006).

Спираючись на праці вчених, ми можемо сказати, що діяльність є професійною, якщо: включає інтелектуальні операції; ґрунтується на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні); використовується в чітко визначених

соціальних цілях і спрямована на суспільний розвиток; передбачає високий рівень автономії як для людини, яка її виконує, так і для групи людей, які представляють певну професію; присутній високий рівень відповідальності за свої дії і судження всередині професійної автономії.

На думку Ю. Гурова і Т. Сильверстова, «професійна мобільність – це професійний вибір молоді залежно від фаху батьків і родичів, оплати їх праці, умов праці, соціального престижу в трудовому колективі, посади, яку вони займають, отримання матеріальних благ. Науковці вважають, що професійна мобільність пов'язана з відтворенням соціально-професійної структури суспільства в тій чи іншій професії, кваліфікації, вибором найбільш значущого соціально-професійного становища в суспільстві» (Гуров, 2001).

Щоб мати професійну мобільність і активно розвивати її на етапі професійної соціалізації, тобто на робочому місці, до моменту закінчення закладу вищої освіти в майбутнього фахівця права повинна бути сформована готовність до її прояву, тобто існування деякої «досвідченої бази» поведінки в нестандартних ситуаціях.

Таким чином, основа для формування професійної мобільності повинна бути закладена на етапі підготовки майбутніх фахівців, зокрема фахівців права в закладах вищої освіти. При цьому виробляється первинний досвід мобільного поведінки під час вирішення навчальних, квазіпрофесійних, практичних, навчально-професійних завдань.

Ураховуючи вище зазначене, *професійна мобільність майбутнього фахівця права*, на нашу думку, – це *властивість особистості, що сприяє швидкому реагуванню на ситуацію труднощів і актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності здобувача вищої освіти під час вибору з напряму права варіантів і способів вирішення професійно-правових завдань і прогнозування професійної самореалізації*.

Отже, формування професійної мобільності майбутнього фахівця права – це процес професійної підготовки, який будується на основі взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Для ефективного формування професійної мобільності майбутніх фахівців права ми повинні виділити комплекс педагогічних умов, які будуть ефективно сприяти цьому процесу.

З позиції педагогічної науки умови визначаються через дидактичні категорії, що відображають основні елементи освітнього процесу. Так, А. Аменд під педагогічними умовами розуміє сукупність заходів освітнього процесу, що забезпечують необхідний рівень розвитку шуканої категорії особистості здобувача освіти (Amend, 1996). Н. Яковлева вважає, що умови

повинні відображати не просто зовнішні обставини по відношенню до педагогічного процесу, а й включати в себе внутрішні характеристики цього процесу (Yakovleva, 1997). Л. Трубайчук зазначає, що педагогічні умови – це обставини, що сприяють досягненню або, навпаки, гальмують її досягнення в освітньому процесі (*Словник-довідник педагогічних інновацій в освітньому процесі*, 2001).

Необхідними умовами ми називаємо ті, без яких цей процес не може реалізуватися повною мірою. Критерій достатності передбачає оптимальність вибору комплексу умов, з якого не можна виключити ні одного компонента. Під оптимальністю, у свою чергу, розуміється раціональний вибір такого поєднання компонентів, який забезпечує в комплексі їх ефективність. Для ефективного формування професійної мобільності майбутніх фахівців права галузі в системі вищої освіти, ми виділяємо такі педагогічні умови:

- реалізація когнітивних компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців права (Liubarets, 2018);

- відображення структури компетентностей професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти;

- здійснення професійно-педагогічної спрямованості змісту й методики викладання дисциплін здобувачам вищої освіти права в системі вищої освіти.

Перша педагогічна умова – реалізація структурно-змістових компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців права галузі в системі вищої освіти. Структура професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти, на нашу думку, складається з таких компонентів: гносеологічний (знання), аксіологічний (відносини) і праксеологічний (уміння).

Кожен із названих компонентів має певний зміст тих знань, умінь, відносин, необхідних здобувачеві вищої освіти в галузі права в майбутній професійній діяльності.

Гносеологічний компонент професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти визначає систему знань як безліч пов'язаних між собою елементів, що являють собою певне цілісне утворення. Це знання: правових основ професійної діяльності; економіки галузі; основ економіки і підприємництва; основ проектування і методів пошуку рішень задач; закономірностей, принципів, змісту, форм і методів правового процесу.

Аксіологічний компонент поєднує в собі ціннісні відносини, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви навчальної та професійної діяльності, професійно важливі якості особистості, готовність до самоосвіти.

Праксеологічний компонент містить у собі професійні вміння і навички (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, що дозволяють застосовувати знання дисциплін предметної підготовки на практиці), навчальний та життєвий досвід.

Результативність діяльності забезпечується взаємодією всіх названих компонентів. Отже, реалізація структурно-змістових компонентів під час вивчення дисциплін професійного циклу, на нашу думку, сприятиме формуванню професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти лише за наявності єдності названих компонентів.

Друга педагогічна умова – відображення структури професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти.

Структура (*лат. structura* – будова, порядок) – сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність (*Короткий словник сучасних понять і термінів*, 1993). Діяльність – активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби (Берсенєва, 2004).

Задану структуру компетентностей майбутніх фахівців права в системі вищої освіти, на нашу думку, складається з таких задач: отримання знань щодо професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти; визначення ціннісного ставлення до застосування знань у професійній діяльності майбутніх фахівців права; реалізація вмінь і навичок на практиці, сформованих у ході навчального й життєвого досвіду. Особливість структури професійної мобільності здобувача вищої освіти полягає в застосуванні отриманих знань на практиці, яка повинна виражатися в функціональній та особистісній готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти.

Третя педагогічна умова – здійснення професійного супроводу освітнього процесу та врахування спрямованості змісту й методики викладання дисциплін майбутнім фахівцям права в системі вищої освіти на основі принципу *коеволюції* – одночасного розвитку професійної та особистісної мобільності майбутнього фахівця права.

Як зазначає О. Насирова, процес навчання сучасного фахівця не повинен припинятися із закінченням закладу освіти, він повинен стати безперервним. Важливо навчити людину здобувати знання самостійно, вміти інтегрувати ці знання та застосовувати їх для отримання нових знань (Насирова, 2008). Цього можна досягти, коли кожен, кого навчають, залучається до активної пізнавальної діяльності, вчиться гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, бути здатним генерувати

нові ідеї, чітко усвідомлювати, де і яким чином він отримував знання, які можуть бути застосовані в навколишній дійсності, тобто бути професійно мобільним фахівцем.

Таким чином, на нашу думку, ефективність формування професійної мобільності майбутніх фахівців права спирається на забезпечення таких педагогічних умов: *реалізація структурно-змістових компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти; відображення структури компетентностей професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти; здійснення професійно-педагогічної спрямованості змісту й методики викладання дисциплін майбутнім фахівцям права в системі вищої освіти.*

Уточнені в статті педагогічні умови щодо професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти будуть сприяти ефективній організації освітнього процесу в ЗВО, забезпечувати якісне формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців права відповідно до реалізації нормативно-правової бази в системі вищої освіти з підготовки фахівців спеціальності 081 «Право».

Також, аналізуючи праці вчених з проблеми дослідження, ми дійшли висновку, що професійна мобільність майбутнього фахівця права – це властивість особистості, що сприяє швидкому реагуванню на ситуацію труднощів і актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності здобувача вищої освіти під час вибору з наряду права варіантів і способів вирішення професійно-правових завдань і прогнозування професійної самореалізації.

Висновки. Отже, проаналізовані наукові здобутки з проблеми дослідження дають нам підстави стверджувати, що серед усіх існуючих педагогічних умов із підготовки майбутніх фахівців права ефективними є: *реалізація структурно-змістових компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти; відображення структури компетентностей професійної мобільності майбутніх фахівців права в системі вищої освіти; здійснення професійно-педагогічної спрямованості змісту й методики викладання дисциплін майбутнім фахівцям права в системі вищої освіти.*

Також вважаємо, що оптимальне поєднання всіх вище окреслених умов забезпечує високий рівень підготовки майбутніх фахівців права в системі вищої освіти, сприяє ефективній організації освітнього процесу з підготовки таких фахівців.

Усе вищесказане дозволяє нам сформулювати вимоги до сучасного фахівця права, що, у свою чергу, сприятиме його затребуваності та

конкурентоспроможності на ринку послуг, зокрема це здатність постійно і оперативно освоювати нові знання, що обумовлено швидкоплинним розвитком оточуючого середовища; здатність до міжпрофесійної взаємодії фахівців права з представниками інших спеціальностей; ерудованість у різних сферах життя (орієнтація в суміжних областях).

Перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз наукових здобутків з проблеми дослідження та уточнення ефективних педагогічних умов щодо підготовки майбутніх фахівців права дають нам концептуальну основу для подальшого глибокого теоретичного та практичного вивчення передумов досліджуваної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

- Балабанова, Л. В. (б/д). *Управління персоналом*. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/336-upravlnnya-personalom-balabanova-l-v-.html> (Balabanova, L. V. (n/d). *Management of the personnel*. Retrieved from: <https://westudents.com.ua/knigi/336-upravlnnya-personalom-balabanova-l-v-.html>).
- Берсенева, Т. (2004). Інноваційні технології у викладанні курсу «Основи безпеки життєдіяльності». *Основи безпеки життєдіяльності*, 9, 18-19 (Bersenieva, T. (2004). Innovative technologies in teaching the course "Fundamentals of life safety". *Fundamentals of life safety*, 9, 18-19).
- Ващенко, А. М. (2006). *Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Vashchenko, A. M. (2006). *Formation of professional mobility of future officers in the process of training in higher military education institutions* (PhD thesis). Odessa).
- Гуров, Ю. С. (2001). Образовательные потребности студенческой молодежи. *Технологии качества жизни*, 2, Т. 1, 41-44 (Hurov, Yu. S. (2001). Educational needs of student youth. *Technologies of quality of life*, 2, Vol. 1, 41-44).
- Іванченко, Є. А. (2005). *Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Ivanchenko, Ye. A. (2005). *Formation of professional mobility of future economists in the process of studying in higher education institutions* (PhD thesis). Odessa).
- Кожемякіна, Н. І. (2006). *Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Ізмаїл (Kozhemiakina, N. I. (2006). *Socio-pedagogical conditions for the formation of professional mobility of future managers-farmers* (PhD thesis). Ishmail).
- Короткий словник сучасних понять і термінів (Brief dictionary of modern concepts and terms)* (1993).
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 1379 від 12.12.2018 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1379 of 12.12.2018 "On approval of the standard of higher education in the specialty 081 "Law" for the first (bachelor's) level of higher education". Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf>
- Насирова, О. Ф. (2008). *Модульно-рейтингова і проектна технології формування професійної компетентності вчителя технології і підприємництва* (Nasirova,

- O. F. (2008). *Modular-rating and design technologies for the formation of professional competence of teachers of technology and entrepreneurship*.
- Ожегов, С. И. (1996). *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений* (Ozhegov, S. I. (1996). *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*).
- Савицкий, С. К. (2006). *Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Казань (Savitskii, S. K. (2006). *Formation of professional mobility in the process of training a specialist in machine-building profile* (PhD thesis). Kazan).
- Сластьонін, В. А., Подимова, Л. С. (1997). *Педагогіка: інноваційна діяльність*. М. (Slastionin, V. A., Podymova, L. S. (1997). *Pedagogy: innovative activity*. M.).
- Словник-довідник педагогічних інновацій в освітньому процесі* (Dictionary of pedagogical innovations in the educational process) (2001).
- Сушенцева, Л. Л. (2011). *Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика* (Sushentseva, L. L. (2011). *Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice*).
- Amend, A. F. (1996). *Theory and practice of continuous ecological and economic education*.
- Yakovleva, N. M. (1997). *Higher Pedagogical School Students' Research Skills Forming (In Terms of Pedagogics)* (PhD thesis).
- Liubarets, V. (2018.). Cognitive technologies in educational environment of establishments of higher education. In N. V. Kochubei, V. O. Nesterova (Eds.), *Cognitive technologies in education and social practice possibilities of application*, (pp. 111-132).

РЕЗЮМЕ

Замиховская Татьяна. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих специалистов права.

В статье проведен анализ научных достижений по проблеме создания педагогических условий формирования профессиональной мобильности будущих специалистов права. Уточнено понятие «педагогические условия», «мобильность», «профессиональная мобильность» и дано авторское определение понятия «профессиональная мобильность будущего специалиста права», которая рассматривается нами как свойство личности, способствует быстрому реагированию на ситуацию труда и актуализирует все потенциальные возможности субъектной активности соискателя высшего образования при выборе вариантов и способов решения профессиональных задач и прогнозирования профессиональной самореализации; рассмотрено коэволюционный принцип формирования профессиональной мобильности будущих специалистов права. Сформулированы требования к современному специалисту права, в свою очередь будет способствовать его востребованности и конкурентоспособности на рынке услуг.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, мобильность, профессиональная мобильность, право, специалисты права, педагогические условия.

SUMMARY

Zamikhovska Tetiana. Pedagogical conditions for the formation of future law specialists' professional mobility

The article analyzes the scientific achievements on the problem of creating pedagogical conditions for the formation of professional mobility of future lawyers. The concepts of "pedagogical conditions", "mobility", "professional mobility" are specified and the author's interpretation of the concept of "professional mobility of the future specialist in law" is given. It is considered as a personal quality, which promotes quick response to the

difficulties and actualizes all the potential possibilities of the subject activity of the higher education applicant at a choice of variants and ways of solving professional and legal problems and forecasting of professional self-realization. The coevolutionary principle of professional mobility formation of future lawyers is revealed. The requirements to the modern law specialist are formulated that in turn will promote his demand and competitiveness in the market of services, in particular it is an ability to constantly and operatively master new knowledge that is caused by fast development of environment; ability to interprofessional interaction of law specialists with representatives of other specialties; erudition in various spheres of life (orientation in related fields). The pedagogical conditions that will contribute to the effective formation of professional mobility of bachelors of law are allocated, namely: implementation of structural and content components of professional mobility of future law specialists in the higher education system; reflection of the structure of competences of professional mobility of future law specialists in the system of higher education; implementation of professional and pedagogical orientation of the content and methods of teaching disciplines to future law specialists in the system of higher education. It is argued that the optimal combination of the pedagogical conditions formulated by us in the article for the formation of professional mobility will provide a high level of training of future law specialists in the higher education institution, contributes to the effective organization of the educational process for training such professionals.

Key words: *institution of higher education, mobility, professional mobility, law, law specialists, pedagogical conditions.*

УДК 378.011.3-051:159.9

Ганна Іванюк

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0001-7758-5121

Інна Мельник

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0002-4876-1322

Євген Антипін

Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0002-0371-2498
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/257-268

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНИХ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

У статті подано результати дослідження наукової проблеми психологічних особливостей суб'єктивних семантичних полів понять у студентів педагогічних спеціальностей із різним типом професійної спрямованості (соціальним, артистичним, підприємницьким, інтелектуальним, реалістичним, конвенціональним). Для досягнення мети дослідження обрано адекватний інструментарій: метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда, опитувальник із визначення типу особистості Дж. Голланда. Установлено, що запропоновані методики дали змогу виявити позитивно забарвлені асоціації на стимул, що поєднують із педагогічною діяльністю та реакції, що свідчать про нейтральне, а подекуди й негативне ставлення до обраної професії педагога.

Ключові слова: *семантичне поле, вільні асоціації, асоціативний експеримент, стимул, реакція, семантичний диференціал, мовна свідомість, професійна спрямованість.*

Постановка проблеми. У сучасній психологічній та психолінгвістичній науці актуальними є проблеми дослідження впливу соціальних та біологічних характеристик особистості на контекст семантичних полів, що добираються до тих чи інших понять під час проведення вільних асоціативних експериментів. Так, у низці досліджень лінгвістів та психолінгвістів висвітлено дані про вплив великого переліку параметрів на асоціативну поведінку людини. До них відносять такі: статево-вікова ідентифікація інформанта, рівень його освіченості та місце формування мовленнєвих навичок, професійна належність і їхній психофізіологічний стан (Горошко, 2001). Зауважимо, що вплив цих чинників досліджено ще недостатньо і, здебільшого, без урахування взаємозв'язків між ними. Зокрема, потребує глибшого вивчення проблема впливу на асоціативну поведінку людини такого чинника, як її професійна спрямованість, що становить інтерес на науковому і практичному рівнях. Можна припустити, що люди з різними типами професійної спрямованості закономірно будуть вибирати різний смисловий контекст і вкладатимуть його в поняття, що пов'язують зі своєю педагогічною діяльністю. І тоді семантичні характеристики цих понять можуть слугувати індикатором прийняття чи неприйняття професії педагога загалом, що є цінним на етапі вибору людиною професії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вивчення психологічних особливостей суб'єктивних семантичних полів майбутніх педагогів із різним типом професійної спрямованості – це не лише питання працевлаштування, матеріального забезпечення майбутнього життя, а й суто глибинні, внутрішні проблеми самопізнання, самотворення та самореалізації особистості. У репрезентованому дослідженні проаналізовані праці вчених, що безпосередньо або опосередковано розкривають означену проблему. Так, С. Безбородих, за результатами теоретичного аналізу праць М. Амінова, Н. Мажара, В. Слатьоніна, М. Тиценка, Б. Федоришина, розглядає різні аспекти діагностики професійної спрямованості та відбору абітурієнтів – майбутніх педагогів (Безбородих, 2017). Однак, у дослідженні цього науковця не розриті методи професійної діагностики професійного добору абітурієнтів, що пояснюється складністю їх використання. З метою виявлення показників, що дають змогу дослідити й узагальнити психологічну характеристику суб'єктивних семантичних полів майбутніх педагогів, проаналізовано наукові праці, у яких висвітлені різноманітні питання мотивації щодо вибору і входження вчителя в професійну діяльність. У цьому контексті вважаємо слушною авторську наукову позицію про взаємозв'язки між мотиваціями, що спонукають здобувачів вищої педагогічної освіти до вибору й оволодіння професією

педагога та притаманним їм особистісними якостями, а отже, різними типами їхньої професійної спрямованості (Struyven et al., 2013). У перебігу студій здійснено відбір тих праць, у яких автори висвітлюють міждисциплінарне тло педагогічної діяльності: вплив ринку праці на професійну мотивацію та діяльність (Rots & Aeltermann, 2009), крос-культурний аналіз провідних чинників впливу на вибір професії вчителя (Liu & Onwuegbuzie, 2014).

У вимірі наукового пошуку, з метою обґрунтування адекватних діагностичних методик, значний інтерес становлять праці, що розкривають поняттєвий апарат, а саме: семантичне поле (Василенко та ін., 2005), семантична конструкція асоціативного поля (Недашківська, 2011), психологічний аналіз структури асоціативного поля (Шаравара та ін., 2018), інтервальна версія методу семантичної диференціації та авторський підхід щодо модифікації процедури збору даних і введення категорії невизначеності в семантичний простір, що сприяє його адекватному вивченню (Stoklasa et al., 2018). Ґенезу поняття «семантичне поле» в історичному поступі висвітлено в працях сучасного лінгвіста І. Кучера (Кучер, 2014). Об'єктом дослідження для побудови лексичних, семантичних чи лексико-семантичних полів розглядалися відповідно, лексика однієї чи кількох мов і лексичні значення чи поняття. Лише в останні десятиліття відбулися певні спроби систематизації термінології та методології роботи з лексико-семантичними полями (Безкоровайна, 2012; Кучер, 2014). У руслі проблеми дослідження беремо до уваги й ті праці науковців, у яких опосередковано висвітлено окремі аспекти методології – особливості добору словесних асоціацій у вільних асоціативних експериментах, урахуваючи їх нормативні ознаки (Visas et al., 2019); сутнісні особливості мережевих і семантичних властивостей словесних асоціацій (Luduena et al., 2014).

За результатами теоретичних студій нами з'ясовано, що окремі аспекти означеної проблематики опосередковано досліджують учені з різних країн. Однак, в умовах реалізації в Україні нової стратегії підготовки педагогів задля підвищення її якості, піднята в статті проблема становить як науковий, так і практичний інтерес.

Мета статті – висвітлити організацію й результати емпіричного дослідження психологічних особливостей суб'єктивних семантичних полів майбутніх педагогів із різним типом професійної спрямованості.

Дослідження ґрунтувалося на припущенні: при проведенні вільного асоціативного експерименту тип професійної спрямованості людини прямо впливає на зміст семантичних полів понять, які пов'язані з педагогічною діяльністю. Тобто люди з різними типами професійної спрямованості

закономірно будуть вибирати різний смисловий контекст і вкладатимуть його в поняття, що пов'язують із їхньою педагогічною діяльністю. І тоді семантичні характеристики цих понять можуть слугувати індикатором прийняття чи неприйняття професії педагога.

Методи дослідження. Відповідно до мети наукового пошуку використано комплекс методів: загальнонаукових: теоретичного аналізу і синтезу – для з'ясування стану дослідження наукової проблеми, уточнення понять, виявлення методологічних підходів і продуктивних наукових ідей; емпіричних: метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда, опитувальник із визначення типу особистості Дж. Голланда – для визначення і характеристики впливу типу професійної спрямованості на зміст семантичних полів, що пов'язують із професійною (педагогічною) діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Задля забезпечення повноти дослідження, про яке йде мова в цій статті, було обрано методи семантичного диференціалу Ч. Осгуда (Глухов, 2005) та метод вільних асоціацій, оскільки, на наш погляд, вони найбільш точно дозволяють виявити значення понять, що стоять за тим чи іншим словом у мовній свідомості людини, а також диференціювати ці поняття за певними загальними характеристиками (Уфимцева, 2000; Горошко, 2005). Крім того, було проведено діагностування типів професійної спрямованості респондентів за методикою Дж. Голланда (Рогов, 2003). Для узагальнення та більш глибокого аналізу були використані статистичні методи, що уможливило достовірність кількісної обробки отриманих даних.

Цільовою аудиторією було обрано студентів перших курсів КУ імені Бориса Грінченка спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня. Усього в дослідженні взяли участь 204 студенти першого курсу. Дослідження проводилося українською мовою.

На першому етапі дослідження учасникам пропонувалося підібрати вільні асоціації до поняття-стимулу, пов'язаного з педагогічною діяльністю (поняття-стимул «педагог»). Також учасникам пропонувалося оцінити (за допомогою визначених шкал оцінок) це поняття за трьома оціночними факторами, такими як оцінка, сила та активність. Результати, отримані на цьому етапі дослідження, висвітлені в попередніх наших статтях (Іванюк та ін., 2020).

На другому етапі дослідження цим же респондентам був запропонований опитувальник для визначення типу їх особистості, в основі якого лежить теорія професійного вибору американського професора Дж. Голланда. Ми погоджуємося з його думкою про те, що успіх у професійній діяльності людини прямо залежить від відповідності типу

професійного середовища і типу особистості, а поведінка людини зумовлюється не тільки її особистісними якостями, але й оточенням. Тому люди прагнуть знайти таке професійне середовище, яке найбільше підходить наявному типу їхньої особистості. Опитувальник професійних переваг Дж. Голланда, за задумом автора, дозволяє співвіднести схильності і здібності з різними професіями для вибору найбільш доцільної. Ця методика дає змогу визначити, до якого з шести психологічних типів особистості, визначених Дж. Голландом, належав студент: реалістичного, інтелектуального, соціального, конвенціонального, підприємницького чи артистичного. Зазначимо, що кожен з цих типів особистості характеризується певними особливостями темпераменту, характеру, а також кожному з них відповідають професії, у яких людина може досягти найбільшого успіху.

На третьому етапі дослідження був проведений якісний та кількісний аналіз емпіричних даних, за результатами якого визначено характерні особливості суб'єктивних семантичних полів понять, пов'язаних із педагогічною діяльністю, у студентів з різним типом професійної спрямованості.

Проаналізуємо асоціативний ряд поняття «педагог». Асоціативне поле поняття-стимулу «педагог» у мовній свідомості студентів репрезентовано 598 реакціями. Відповідно до правил проведення вільного асоціативного експерименту, ми взяли до розгляду лише першу відповідь і отримали 192 відповіді, включаючи 186 слів і 6 словосполучень. Виявлено 12 учасників, які не надали свої асоціації. Кількість реакцій, наданих на поняття-стимул «педагог», не збігається з кількістю респондентів, але причини відмови цих респондентів від надання відповідей нами не з'ясувалися.

Таким чином, було отримано таке асоціативне поле: «Добрий – 24, розумний – 22, діти – 20, креативний – 18, навчання – 16, веселий – 12, відповідальний – 8, активний, вихований, освічений, справедливий – 4, багато писанини, ввічливий, вихователь, досвідчений, друг, друга мама, енергійний, з характером, завжди допоможе, зацікавлюючий, квітка, кмітливий, комунікабельний, красивий, любов, людина, мудрий, навчає, наставник, окуляри, організований, освіта, особистість, підготовка уроків, підтримка, поважна людина, помічник, працьовитий, продуктивний, просвітник, пунктуальний, робота, розвинений, розвиток, розуміння, розуміючий, світлий, світло, сильний, сонце, стильний, стриманий, сучасний, талант, творець, творчий, терплячий, уважний, усмішка, хороший, цікавий, щирий, яскравий, відмови – 12». Ми бачимо, що найбільш частотні реакції на іменник «педагог» – це його атрибутивні характеристики, пов'язані з ментальними та моральними ознаками вчителя – реакції *добрий*,

креативний, веселий, активний, вихований, освічений, справедливий та розумний. Також у мовній свідомості наших респондентів педагог пов'язаний зі своєю предметною сферою – *навчанням, дітьми, освітою* та інше.

Асоціаціям, що виявлені в асоціативному полі, були присвоєні ранги відповідно до його ієрархічно організованої структури. У центр асоціативного поля поняття-стимулу «педагог» увійшли реакції «добрий» з частотою 11,8 % та «розумний» з частотою 10,8 %. Близня периферія асоціативного поля поняття-стимулу «педагог» включила реакції з частотою не більше 10 %: діти (9,8 %), креативний (8,8 %), навчання (7,8 %), веселий (5,9 %). Дальня периферія асоціативного поля запропонованого стимулу утворена реакціями з частотою менше 4 %: відповідальний (3,9 %), виховання (2 %), освічений (2 %), справедливий (2 %), активний (2 %). Результати експерименту дали змогу виявити і крайню периферію асоціативного поля поняття-стимулу «педагог», що утворена реакціями з частотою менше 2 %, а саме: людина, робота, просвітник, працьовитий, завжди допоможе, вимагає, навчає, розвиток, любов, друга мама, світлий, сучасний, поважна людина, стильний, наставник, комунікабельний, багато писанини, окуляри, творець, терплячий, розуміння, сильний, стриманий, помічник, кмітливий, освіта, підготовка уроків, ввічливий, пунктуальний, щирий, хороший, розуміючий, світло, особистість, квітка, сонце, допомога, цікавий, мудрий, талант, вихователь, з характером, продуктивний, усмішка, яскравий, зацікавлений, організований, енергійний, друг, розвинений, творчий, уважний, вимогливий, досвідчений, підтримка, красивий. Виявлено 5,9 % студентів, які не змогли підібрати жодної асоціації до запропонованого поняття-стимулу (Іванюк та ін., 2020).

Під час аналізу зазначених асоціативних реакцій студентів основна увага була спрямована на те, щоб визначити, який саме психосемантичний зміст вкладають студенти у поняття «педагог» і яке смислове забарвлення (позитивне чи негативне) має оцінка цього поняття. Вільний асоціативний експеримент дозволив визначити найбільш сильні елементи мовної свідомості студентів педагогічних спеціальностей у зв'язку з поняттям «педагог». За результатами аналізу отриманого розподілу асоціацій, у центр асоціативного поля поняття-стимулу «педагог» увійшли реакції «добрий» та «розумний». Саме такі асоціативні реакції ілюструють і той факт, що поняття «педагог» у свідомості майбутніх педагогів має позитивне смислове забарвлення, що може вказувати на позитивне ставлення до обраної професії загалом. Однак, 5,9 % студентів-першокурсників не змогли надати до зазначеного поняття жодної асоціації, а також виявлено й тих, які вкладають у

поняття «педагог» характеристики, що вказують на їхнє негативне ставлення до труднощів у педагогічній роботі (багато писанини).

Для здійснення більш глибокого аналізу семантичного наповнення студентами педагогічних спеціальностей поняття «педагог» був використаний метод семантичного диференціала Ч. Осгуда, процедура проведення якого описана у наших попередніх дослідженнях (Іванюк та ін., 2020). Результати дали змогу встановити наступне: поняття «педагог» оцінено найвищою кількістю балів студентами-першокурсниками за величинами «активність» (загальна сума балів +2,65) та «оцінка» (загальна сума балів +2,6). Дещо нижчі, але також позитивні бали були поставлені студентами при оцінюванні поняття «педагог» за величиною «сила» (загальна сума балів була отримана +2,13). Таким чином, ці результати свідчать про позитивне ставлення респондентів до педагогів і сприйняття їх, насамперед, як активних людей.

Результати проведення діагностування студентів за тестом Дж. Голланда дали змогу виявити тип професійної спрямованості студентів. Так, із загальної чисельності опитаних першокурсників найбільше виявилось таких, що мають соціальний тип професійної спрямованості (96 студентів, тобто близько 47 %). Такі результати не є для нас несподіваними, оскільки це студенти педагогічних спеціальностей і такий тип їх професійної спрямованості є цілком очікуваним. Також студенти продемонстрували артистичний тип професійної спрямованості (33 % від всіх опитаних). На третьому місці за кількістю відсотків виявилися студенти з підприємницьким типом професійної спрямованості (майже 9 %). Студентів інтелектуального, реалістичного та конвенціонального типів професійної спрямованості виявилось відповідно 7 %, 2 % та 2 %.

Отже, отримані результати дозволяють зробити висновок про таке: для опитаних першокурсників педагогічних спеціальностей здебільшого характерні три типи професійної спрямованості – соціальний, артистичний та підприємницький. Загалом, ми отримали достатньо позитивний результат, оскільки люди саме цих відповідають професії вчителя та можуть досягти значних успіхів у сфері освіти.

Однак, у межах цього дослідження нас найбільше цікавили дані, що вказують на наявність або відсутність відмінностей у характеристиках суб'єктивних семантичних полів поняття «педагог» студентів-першокурсників із різним типом професійної спрямованості. З цією метою був проведений третій етап дослідження, протягом якого був здійснений порівняльний кількісний аналіз отриманих у ході перших двох етапів дослідження даних.

Спочатку проаналізуємо підгрупу учасників із соціальним типом професійної спрямованості, яка виявилася найчисельнішою (47 %). Більшість із них позитивно оцінили поняття «педагог» (поставили від 1 до 3 балів) за шкалою «оцінка» (83,3 %) та «сила» (87,5 %). Тобто у студентів із соціальним типом професійної спрямованості педагог асоціюється переважно з позитивом та силою. У той самий час, ці студенти схильні дещо менше бачити педагога як активну людину (тільки 62,5 % з них поставили позитивні оцінки за шкалою «активність»). Аналіз відповідей студентів свідчить про те, що саме студенти цієї підгрупи іноді ставили нейтральну та мінусову оцінку поняттю «педагог» за шкалою активності (наприклад, 0, -1 або -2). Зауважимо, що під час надання вільних асоціацій саме у відповідях цих студентів переважав опис не активності педагога, а ті характеристики, які стосуються його моральних якостей та сильних сторін особистості – добрий, розумний, відповідальний, сильний, стриманий, працьовитий.

Далі проведемо кількісний аналіз оцінок поняття «педагог» студентами артистичного типу професійної спрямованості, всього таких студентів виявилось 33 % від усіх опитаних. Результати експерименту засвідчили, що учасники цієї підгрупи схильні оцінювати педагога як активну людину (97 %). Тобто, виявляється, що люди з артистичним типом професійної спрямованості провідною характерною рисою педагога вважають його активність. Цей висновок доводять ті вільні асоціації, що їх надавали студенти до поняття «педагог»: креативний, веселий, активний, просвітник, завжди допоможе, розвиток, комунікабельний тощо. Натомість відсоток респондентів, що дали позитивні характеристики поняттю «педагог» за двома іншими шкалами (оцінка та сила) дещо нижчий – 73,5 % та 79,4 % відповідно.

Учасники експерименту з підприємницьким типом професійної спрямованості (їх виявилось 9 %) під час оцінюванні поняття «педагог» проявили майже такі самі реакції, як і студенти з артистичним типом професійної спрямованості. Так, більшість із них (77,7 %) оцінюють педагога як активну особистість, а друге та третє місця вони відводять відповідно характеристикам – хороший (55,5 %) та сильний (33,3 %). Вільні асоціації до поняття «педагог» учасники цієї підгрупи підбирали такі: активний, сучасний, наставник, кмітливий тощо. Зазначимо, що в цій підгрупі студентів ми виявили відповідь, що має неоднозначну оцінку поняття «педагог» – багато писанини. На відміну від цієї підгрупи, у студентів із соціальним та артистичним типом професійної спрямованості таких відповідей не було зовсім, а всі їхні відповіді виражали позитивне ставлення до професії педагога.

Щодо студентів трьох інших типів професійної спрямованості – інтелектуального, реалістичного та конвенціонального, у нашому експерименті доцільно було об'єднати їх в одну підгрупу, що становила 11 % від загальної кількості учасників. У експерименті з підбором вільних асоціацій до поняття «педагог» 45,5 % учасників цієї підгрупи підібрали достатньо позитивні асоціації: навчає, вимагає, друга мама, творець, освіта, а 36,4 % учасників наведеної вище підгрупи не підібрали жодної асоціації. Варто зауважити, що 18,2 % респондентів цієї групи дали поняттю «педагог» предметні асоціації – підготовка уроків та окуляри. Зазначимо, що учасники експерименту цієї підгрупи задля оцінювання поняття «педагог» проявили майже такі ж реакції, як і студенти з артистичним та підприємницьким типами професійної спрямованості. Так, більшість із них педагога оцінюють, насамперед, як активного (81,8 %), а за тим як хорошого (63,6 %) та сильного (63,6 %).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження уможливило виявити, що психологічні особливості семантичних полів понять, пов'язаних із педагогічною діяльністю, різняться в студентів педагогічних спеціальностей із різним типом професійної спрямованості. Установлено, що саме першокурсники тих типів професійної спрямованості, які увиразнюють сутнісні особливості професії педагога, а саме: соціального, артистичного та підприємницького у вільному асоціативному експерименті давали позитивно забарвлені асоціації на «стимул» педагог. На відміну від цієї групи, студенти інших типів професійної спрямованості демонстрували реакції, що свідчать про нейтральне, а подекуди й негативне ставлення до обраної педагогічної професії. Деякі особливості були виявлені нами за результатами аналізу оцінок поняття-стимулу «педагог» за методикою семантичного диференціалу Ч. Осгуда. Так, учасники з соціальним, артистичним та підприємницьким типами професійної спрямованості порівняно зі студентами інтелектуального, реалістичного та конвенціонального типів, більш схильні оцінювати педагога як активного та сильного. Отримані результати дослідження доводять перспективність використання методів вільних асоціацій та семантичного диференціалу зі словом-стимулом «педагог» у процесі вибору професії людиною. За реакціями студентів на ці стимули можна опосередковано діагностувати професійну спрямованість студента та його позитивне (негативне, нейтральне) ставлення до професії педагога.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в дослідженні порушеної проблеми на більш широкій вибірці респондентів; вивчення

специфіки гендерних відмінностей у реагуваннях реципієнтів щодо дослідження різниці в реакціях на відповідні слова-стимули студентів різних педагогічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

- Безбородих, С. М. (2017). Професійна придатність як передумова фахової підготовки майбутніх педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 7 (2), 5-11 (Bezborodykh, S. M. (2017). Professional suitability as a prerequisite for the professional training of future teachers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 7 (2), 5-11).
- Безкоровайна, Г. Т. (2012). Семантические поля как способ систематизации лексических единиц: попытка обобщения основных положений теории поля. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Філологічні науки*, 1, 172-180 (Bezkorovaina, H. T. (2012). Semantic fields as a way to systematize lexical units: an attempt to generalize the basic principles of field theory. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Philological sciences*, 1, 172-180).
- Василенко, О. В., Ковальчук, Н. В., & Кухарук, Т. М. (2005) Семантичне поле: проблема визначення та розрізнення понять. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Серія Філологічні науки*, 6, 138-142 (Vasylenko, O. V., Kovalchuk, N. V., & Kukharuk, T. M. (2005). The semantic field: the problem of defining and distinguishing concepts. *Scientific Bulletin of Volyn State University named after Lesya Ukrainka. Philological Sciences Series*, 6, 138-142).
- Глухов, В. П. (2005). *Основы психолінгвистики: учеб. пособие для студентов педвузов*. М.: АСТ: Астрель (Hlukhov, V. P. (2005). *Fundamentals of Psycholinguistics: textbook for students of pedagogical specialties*. М.: АСТ: Astrel).
- Горошко, Е. И. (2001) (Ред.). *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Ин-т языкознания РАН. Харьков; Москва: РА-Каравелла (Horoshko, E. I. (2001) (Ed.). *Integrative Model of a Free Associative Experiment*. Institute of Linguistics RAS. Kharkov; Moscow: RA-Karavella).
- Горошко, Е. И. (2005). Проблема проведения свободного ассоциативного эксперимента. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 3, 53-61 (Horoshko, E. I. (2005). The problem of conducting a free associative experiment. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 3, 53-61).
- Іванюк, Г., Горошко, О., & Мельник, І. (2020). Психосемантичний зміст поняття «педагог» у мовній свідомості студентів педагогічних спеціальностей. *Психолінгвістика*, 28 (1), 59-82. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-59-82> (Ivanyuk, H., Horoshko, O., & Melnyk, I. (2020). Psychosemantic meaning of the concept of «teacher» in the language consciousness of students of pedagogical specialties. *Psycholinguistics*, 28 (1), 59-82. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-59-82>).
- Кучер, І. А. (2014). Історико-методологічні періоди у вивченні семантичних полів. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*, 17 (1), 91-98 (Kucher, I. A. (2014). Historical and methodological periods in the study of semantic fields. *Bulletin of the KNLU. Philology series*, 17 (1), 91-98).
- Недашківська, Т. Є. (2011). Семантична конструкція асоціативного поля (на матеріалі асоціативного експерименту). *Психолінгвістика*, 7, 126-133. Режим доступу: <https://psycholingjournal.com/index.php/journal/issue/view/20/7-2011-pdf> (Nedashkivska, T. Ye. (2011). Semantic construction of associative field (on the material of associative experiment). *Psycholinguistics*, 7, 126-133. Retrieved from: <https://psycholingjournal.com/index.php/journal/issue/view/20/7-2011-pdf>).

- Рогов, Е. И. (2003). *Выбор профессии: Становление профессионала*. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС (Rohov, E. I. (2003). *Career Choice: Becoming a Professional*. M.: VLADOS-PRESS).
- Уфимцева, Н. В. (Ред.) (2000). *Языковое сознание и образ мира*. Москва: Институт языкознания РАН (Ufimtseva, N. V. (Ed.). (2000). *Linguistic Consciousness and the Image of the World*. Moscow: Institute of Linguistics RAS).
- Шаравара, Т., Коцур, А., Сизоненко, Н., & Тагільцева, Я. (2018). Психолінгвістичний аналіз структури асоціативного поля стимулу компетентність. *Психолінгвістика*, 24 (2), 340-358. Режим доступу: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-2-340-358> (Sharavara, T., Kotsur, A., Syzonenko, N., & Tahiltseva, Ya. (2018). Psycholinguistic analysis of the structure of the associative stimulus competence field. *Psycholinguistics*, 24 (2), 340-358. Retrieved from: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-2-340-358>).
- Vivas, L., Manoiloff, L., García, A.M. et al. (2019). Core Semantic Links or Lexical Associations: Assessing the Nature of Responses in Word Association Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 243-256. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9601-8>.
- Liu, S., Onwuegbuzie, A.J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: a cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17, 75-94. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>.
- Ludueña, G.A., Behzad, M.D., & Gros, C. (2014). Exploration in free word association networks: models and experiment. *Cognitive Processing*, 15 (2), 195-200. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10339-013-0590-0>.
- Rots, I., Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 453. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/BF03178761>.
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1007-1022. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>.
- Stoklasa, J., Talasek, T., & Stoklasova, J. (2018). Semantic differential for the twenty-first century: scale relevance and uncertainty entering the semantic space. *Quality & Quantity*, 35, 1-14. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-018-0762-1>.

РЕЗЮМЕ

Иванюк Анна, Мельник Инна, Антипин Евгений. Психологические особенности субъективных семантических полей будущих педагогов с разным типом профессиональной направленности.

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей субъективных семантических полей понятий у студентов педагогических специальностей с разным типом профессиональной направленности (социальным, артистичным, предпринимательским, интеллектуальным, реалистичным, конвенциональным) как научной проблемы. Для достижения цели исследования, избран адекватный инструментарий: метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, опросник по определению типа личности Дж. Холланда. Установлено, что предложенные методики позволили выявить положительно окрашенные ассоциации на стимул, которые сочетаются с педагогической деятельностью и реакции, свидетельствующие о нейтральном, а порой и негативном отношении к профессии педагога.

Ключевые слова: семантическое поле, свободные ассоциации, ассоциативный эксперимент, стимул, реакция, семантический дифференциал, языковое сознание, профессиональная направленность.

SUMMARY

Ivaniuk Anna, Melnyk Inna, Antypin Yevhen. Psychological features of subjective semantic fields of future teachers with different types of professional orientation.

The article presents the results of research of psychological features of subjective semantic fields of concepts in students with different types of pedagogical orientation, which is of scientific and practical interest. Theoretical analysis of scientific works is carried out, in which various issues of motivation for the choice and entry of a teacher into professional activity are covered. To achieve the goal of the study, adequate tools were selected: the method of semantic differential Ch. Osgood, a questionnaire to determine the type of personality of J. Holland. The subjective semantic fields of the concept-stimulus "teacher" in the first-year students of pedagogical specialties by certain types of their professional orientation are characterized. It is revealed that the psychological features of the semantic fields of concepts related to pedagogical activity differ in students of pedagogical specialties with different types of professional orientation. It is established that freshmen of social, artistic and entrepreneurial types show positively colored associations with the stimulus connected with pedagogical activity. In contrast to this group, students of other types of professional orientation show reactions that indicate a neutral, and sometimes negative attitude towards the chosen profession. It is determined that participants with social, artistic and entrepreneurial types of professional orientation in comparison with students of intellectual, realistic and conventional types are more inclined to evaluate the teacher as active and strong. The obtained results of the research prove the prospects of using the methods of free associations and semantic differential with the word-stimulus "teacher" in the process of choosing a profession by a person. According to the reactions of students to these stimuli, it is possible to indirectly diagnose the professional orientation of the student and his positive (negative, neutral) attitude to the teaching profession. This can serve as a basis for updating the content of training future teachers. Prospects for further research are identified, which are to study the problem on a wider sample of respondents and to study the specifics of gender differences in the responses of recipients to study the difference in reactions to appropriate concept-stimulus of students of different pedagogical specialties.

Key words: semantic field, free associations, associative experiment, stimulus, reaction, semantic differential, linguistic consciousness, professional orientation.

UDC 378.147.88:371.314.6:373.5:378.4(076)

Nataliia Kovalenko

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/268-278

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING FUTURE TEACHERS' EARLY PROFESSIONAL IDENTITY BY MEANS OF PROJECT-TRAINING TECHNOLOGIES

The article substantiates the structural-functional model of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies, including conceptual-target, content-technological, result-prognostic units, is based on the specified psychological-pedagogical conditions, is implemented through the characterized educational-scientific

pedagogical project, containing the provisions indicated in the model and is aimed at the formation of the future teacher's professional identity in the system of professional-pedagogical training for higher education applicants of the second year of study at the first (bachelor's) level of higher education.

Key words: *structural-functional model, early professional identity, future teachers, formation of early professional identity of future teachers, project-training technologies.*

Introduction. Professional pedagogical activity is aimed at shaping future generations, and therefore is one that determines the future of states, peoples, the world community. The concept of a teacher's professionalism includes not only skills or proficiency, but also a person's attitude to himself as a professional, to professional activity as a form of self-realization, implementation of professional values and traditions of the professional community. Professional identity is understanding, awareness, acceptance by the individual of himself as a carrier, subject, agent of change in society, a specialist and is a manifestation of the development orientation to the ideal model of a professional, which a person forms and aspires to.

Analysis of relevant research. The study is based on the conceptual provisions of the legislative documents on education, in particular, the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021 (2013), the Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017), "On complete general secondary education" (2020), Concept "New Ukrainian school" (2016), "Concept of the pedagogical education development" (2018), Professional standard by professions "Primary school teacher of the general secondary education institution", "Teacher of the general secondary education institution", "Primary Education Teacher (with a diploma of a junior specialist)" (2020), etc., which are the basis for the implementation of state educational policy, training of highly qualified personnel capable of creativity, professional development.

The issues of forming professional identity of the students of pedagogical higher education institutions were studied by M. Abdullaieva, N. Antonova, H. Harbuzova, O. Yermolaieva, N. Ivanova, M. Klishchevska, L. Romanyshyna, M. Savchin, V. Safin, M. Sherman, L. Schneider and others. Scientists identify the stages of professional identity (T. Berezina, O. Kochkurova), consider professional identity of the teacher as an integrative phenomenon, which manifests cognitive, motivational and value characteristics of the individual, providing orientation in the world of professions, professional community and social environment.

In order to form early professional identity of future teachers (EPIFT) there has aroused a need to develop a structural-functional model by means of project-training technologies in the second year of study of the first (bachelor's) level of higher education in pedagogical higher education

institutions, which reflects holistic process of pedagogical training in the system of teachers professional training.

The aim of the article is to substantiate the structural-functional model of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies in the system of professional-pedagogical training of the higher education applicants in the second year of study at the first (bachelor's) level of higher education.

The structural-functional model of forming early professional identity of the future teachers (hereinafter the model) is defined as a generalized concept, structure, content, conditions, technologies, conditions of functioning of the process of positive, expected changes in the structure, content of EPIFT of students of the first years of study at the first (bachelor's) level of higher education, which allows to theoretically investigate and predict the dynamics of the studied phenomenon (Fig. 1).

The structural-functional model reveals the structure of the modeled process and determines the features of its functioning, which reflects the dynamics, determines the trends and effectiveness of practical activities.

Formation means to give something a certain shape, form; to produce in someone certain qualities, character traits, etc.; to give something completeness, certainty; to give existence to something; to create, giving some structure, organization, form (*Dictionary of the Ukrainian language*, 1979, p. 624).

In the study *formation of future teachers' early professional identity* we consider as a purposeful process of creating in the first years of professional training emotionally positive perception by the student of himself as a teacher, his future pedagogical activity, awareness of belonging to a professional group, building professional plans for achieving mastery and further effective self-realization in pedagogical activity in the system of pedagogical professional training of the pedagogical higher education institution.

The purpose of the model was to form EPIFT of students of the second year of study of the first (bachelor's) level of higher education by means of project-training technologies in the system of professional pedagogical training.

The model was based on the following approaches: activity, systems, competence, student-centered, project-based learning, experimental learning, contextual, transcultural, existential.

Competence approach in education considers the educational achievements of the educational process through the prism of the formation and development of basic competences. Competence is defined by the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) as an ability of a person to successfully

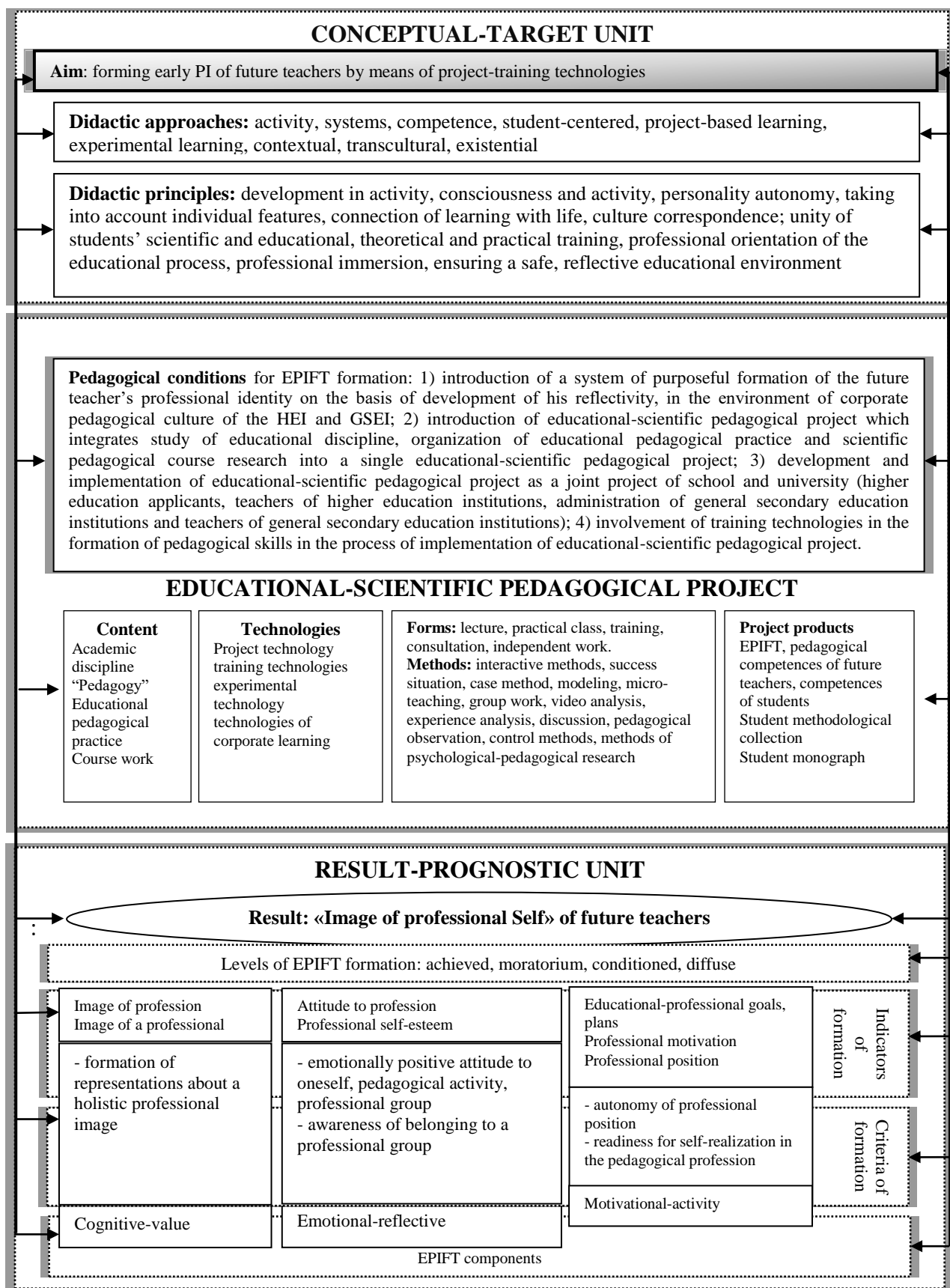


Fig. 1. Structural-functional model of the future teachers' PI formation by means of project-training technologies

socialize, learn, conduct professional activity, which arises on the basis of a dynamic combination of knowledge, skills, ways of thinking, views, values and other personal qualities (*Law of Ukraine "On higher education"*, 2014).

The criterion characteristic of competence is success of the future teacher in professional activity. Competence approach in the model has focused the process of formation by the higher education applicant of not only knowledge, skills, abilities, but also actualized the need to form a professional position of the future teacher, accept professional values, develop a reflective position to his own image of a professional.

Student-centered learning is defined in paragraph 22 of the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) as an approach to the organization of the educational process, which provides: encouraging higher education applicants *to the role of autonomous and responsible subjects* of the educational process; creating an educational environment focused on meeting the *needs and interests* of higher education applicants, in particular providing opportunities for the formation of an individual educational trajectory; building the educational process on the basis of mutual respect and partnership between the participants of the educational process. Therefore, the student-centered approach, first, has focused us on the choice of technologies, forms, methods of the process of forming EPIFT that provided for the individual nature of professional self-image, development of reflectivity and emotionally positive perception by the students of themselves as teachers. Secondly, it has directed the process of forming EPIFT at gaining an active and autonomous professional position, positive and intrinsic professional motivation of future teachers as indicators of the criterion of motivational-activity component of EPIFT (according to the criteria of autonomy of a professional position, readiness for self-realization in teaching, which are defined in our study in the direction of the level of formation of the achieved EPIFT).

Formation of the early professional identity of the future teacher within our study is based on the integration of theoretical and practical training of future teachers, strengthening practical orientation of learning. This problem, according to scientists (A. Verbytskyi, A. Raitse, B. Takhokhov, O. Fedotova and others), can be solved by using a contextual approach to the organization of the educational process, which provides a natural connection between theoretical knowledge and future professional activity.

The contextual approach in the model has projected the process of formation to create subject and social (sociocultural) contexts of future

professional activity in the forms of educational and cognitive activities, which gave learning a personal meaning, generates interest in “assigning” the content of professional education.

The project-based approach continues the provisions of the contextual approach and has become central in the development of technology for the formation of EPIFT – educational-scientific pedagogical project. Within the framework of this approach, it became possible to form professional identity of future teachers in simulated or real situations, which allowed to form pedagogical skills and professional position. The concept of the project as a school and university project, which is the basis of the study, provided immersion of students in the professional environment, pedagogical activity, creative space, creating a pedagogical product for specific groups of students, in collaboration with professionals, development of project by students, school and university teachers.

The transcultural approach emphasized the need to take into account in the process of forming early professional identity of future teachers of the fact that identity is the unity of individual and social in the structure, which involves, on the one hand, creating a supportive professional environment in the molding process, on the other – analysis of mutual influences of the students, experienced colleagues, study of pedagogical experience and assimilation to professional positions of the specialists.

Existential approach. Reflecting on professional identity, V. Karikash (Karikash, 2015, p. 71) notes that professional identity “is not what we possess as professionals, but what we are as professionals in essence”. In this case, we deal with existential issues of existence rather than with issues of competence: “Energy comes only to those parts of the personality with which we identify ourselves” (Freud, 2001).

The existential approach has determined wide involvement of reflective practices in the process of forming EPIFT, exercises that allowed future teachers to analyze their own pedagogical influence in the formation of students’ personality, and the impact on the socio-cultural environment in general, to expand the vision of the mission of the teaching profession.

Experiential learning. Since in the context of identity there is a gradual incorporation of its new characteristics into the existing configuration, gains importance learning, which is based on the students’ experience, values, beliefs. Based on an important feature of identity, Kolb’s Experiential Learning Cycle (Kolb, 2015) became the basis for the construction of a research project and practical classes in the course “Pedagogy”. Experiential Learning has the following stages (Scott, Wurdinger, Carlson, 2010), which were adapted to the educational-

scientific pedagogical project: *Concrete Experience* – students actively participate and acquire new experiences; *Reflective Observation* – students reflect on their own experiences, finding connections, inconsistencies or coincidences between the experience and their previous knowledge; *Conceptual Thinking/Abstract Conceptualization* – based on reflection, students generate new understanding/ideas or change their existing conceptual ideas, draw conclusions and make hypotheses; *Active Experimentation* – students plan and test their conclusions/hypotheses, applying their knowledge to new experiences.

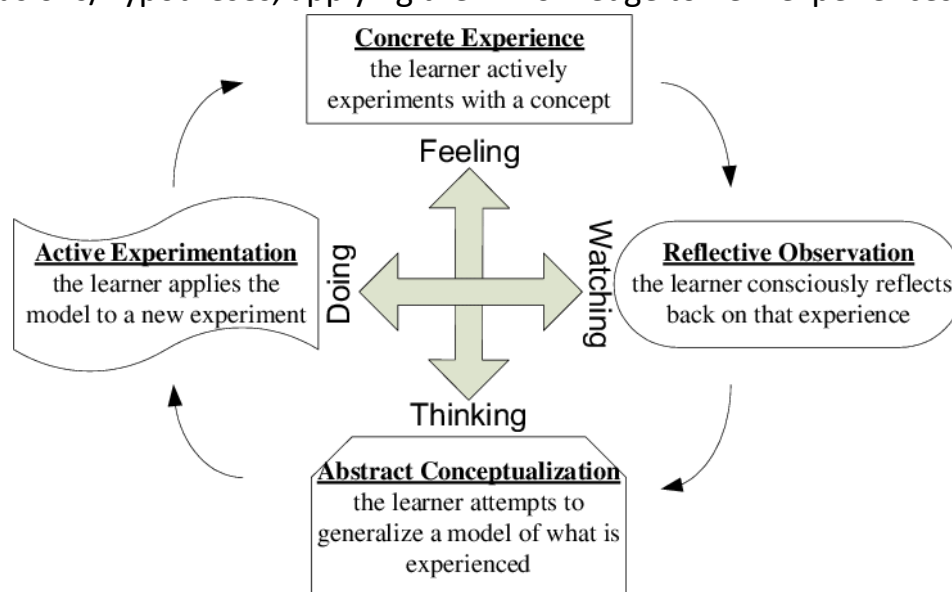


Fig. 2. D. Kolb's Experiential Learning Model

Considering the pedagogical principle as a system of initial theoretical provisions and requirements for the project, organization and implementation of a holistic educational process arising from its patterns and implemented in all parts of the pedagogical system: goals, content, pedagogical technologies, teachers and students (Verbytskyi, 2016) **the didactic principles** of the model were outlined, which were based on these approaches, the implementation of their provisions in practice is clarified. The following *general didactic* principles were outlined: development in activity, consciousness and activity, autonomy of the individual, taking into account individual features, connection of learning with life, cultural correspondence; and *didactic principles of learning in higher education institutions*: unity of scientific and educational, theoretical and practical training of students, professional orientation of the educational process.

Student-centered learning at the intersection with the transcultural, existential approach has outlined *the principles of configuration of the educational environment* for the formation of early professional identity of the future teacher. One of the principles was *ensuring a safe environment*. The study, the manifestation of one's identity involves disclosure of oneself, one's personal qualities, getting feedback, which is fully possible provided that the individual

perceives the learning environment as supportive, friendly, interested in his professional progress. Initiation and rules adopted by the participants of the training sessions, describing the characteristics important for the participants (confidentiality, activity (focus and ability to pause), self-expression, rule “here and now”, the right to make mistakes, invaluable acceptance, time (punctuality, thrift), the “stop” rule). The next principle was *providing a reflective environment*, as a sense of identity develops and involves a systematic careful analysis of one’s personal identity, manifestations, values, feelings in general and in the context of professional activities, goals, future models, vision of present and future. The essence of EPIFT embodies coexistence of the principles of social change and social control, sociality and individuality. On the one hand, society determines the individual’s identity, setting the rules and laws of its existence; on the other hand, the individual puts his own environment in the sense of choosing goals, values, needs. The above emphasizes the feasibility of implementing the *principle of professional immersion*, which allows students to determine their own position in the performance of professional actions.

The pedagogical conditions for EPIFT formation by means of project-training technologies are: 1) introduction of a system of purposeful formation of the future teacher’s professional identity on the basis of development of his reflectivity, in the environment of corporate pedagogical culture of the higher education institution and general secondary education institution; 2) introduction of educational-scientific pedagogical project which integrates study of educational discipline, organization of educational pedagogical practice and scientific pedagogical course research into a single educational-scientific pedagogical project; 3) development and implementation of educational-scientific pedagogical project as a joint project of school and university (higher education applicants, teachers of higher education institutions, administration of general secondary education institutions and teachers of general secondary education institutions); 4) involvement of training technologies in the formation of pedagogical skills in the process of implementation of educational-scientific pedagogical project.

Educational-scientific pedagogical project is a pedagogical technology that creates an environment for the EPIFT formation, based on the integration of academic discipline, educational pedagogical practice and pedagogical research by future teachers, united by a relevant educational topic, based on the project as a joint school and university project (higher education applicants, teachers of higher education institutions, administration of general secondary education institutions and teachers of general secondary education

institutions). The educational-scientific pedagogical project contained five stages (Table 1).

Table 1

Stages of educational-scientific pedagogical project implementation

№	Educational-scientific tasks	Project products
Stage 1 Preparation		
1.	Formation of creative groups	Creative groups, project self-government
2.	Choice of the area of students' research	Individual and group research topics
3.	Development of diagnostic techniques	Questionnaires in selected areas
Stage 2 Research		
4.	Pilot testing of diagnostic techniques	Practical recommendations for improving the questionnaires
5.	Expert evaluation of diagnostic techniques by school psychologists	Expert recommendations for improving the questionnaires
6.	Printing questionnaires	Questionnaires
7.	Conducting a survey	Survey results
8.	Analysis of research results	Generalization by classes and by class parallels
9.	Identifying topics for working with students based on research results	Upbringing topics for working with students
Stage 3 Modeling		
10.	Development of a system of upbringing activities at school Approbation of materials in the student collective Formation of pedagogical skills	Methodological developments of school activities (e.g.: "School page on Instagram", "School newspaper Faceschool", school mail "Mail of good SMS", Open microphone for students "Being media literate is ..."; class activities "Media literate writer I and you")
Stage 4 On-the-job training		
11.	Carrying out of the system of upbringing molding activities	Development of media literacy of schoolchildren
Stage 5 Summarizing and publishing		
12.	Writing scientific articles and methodological materials	Student articles, student monograph on the results of the project
13.	Printing a collection of methodological developments and a student monograph	Collection of methodological materials on the results of the project, educational package for teachers (textbook on conducting an upbringing week for primary school pupils)

Planning of the educational-scientific pedagogical project takes place before the beginning of the academic year at school and university. Under such conditions, beginning the academic year and the study of the discipline "Pedagogy", students have time to realize the importance of their future research, upbringing work for schoolchildren, to prepare for the tasks of practice, to test in the academic audience fragments of upbringing activities. In cooperation with the head of the practice, the deputy head for upbringing work and the deputy head of the school, the topics of the upbringing week, the

content of the upbringing work, the area of the student's psychological-pedagogical research are determined.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the article substantiates the structural-functional model of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies, which includes conceptual-target, content-technological, result-prognostic units, is based on the specified psychological-pedagogical conditions, is realized through educational-scientific pedagogical project, which contains the provisions defined in the model and is aimed at forming the future teacher's professional identity in the system of professional-pedagogical training of the higher education applicants of the second year of study at the first (bachelor's) level of higher education.

The results of the experimental study of the level of future teachers' early professional identity formation by means of project-training technologies deserve further study.

REFERENCES

- Вербицкий, А. А. (2016). Теория контекстного образования как концептуальная основа современной образовательной парадигмы (Verbytskyi, A. A. (2016). Theory of contextual education as a conceptual basis of the modern educational paradigm). *Scientific and practical reviewed journal. Israeli independent academy of development of science*, 8 (1), 5-17. Scientific and practical reviewed journal. Israeli independent academy of development of science, 8 (1), 5-17).
- Карикаш, В. (2015). Формирование базовой самоидентичности на основе социально-психологических моделей общества от Э. Фромма до Н. Пезешкиана. *Позитум Украина*, 6, 6-14 (Karikash, V. (2015). Formation of basic self-identity on the basis of social-psychological models of society from E. Fromm to N. Pezeshkian. *Positum Ukraine*, 6, 6-14).
- Словник української мови* (1979). Том 10 (*Dictionary of the Ukrainian language* (1979). Volume 10).
- Фрейд, Софи (2001). Новые пути самоидентификации в новом столетии. *Позитум*, 2, 21-39 (Freud, Sophie (2001). New ways of self-identification in the new century. *Positum*, 2, 21-39).
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development Hardcover*. Pearson FT Press.
- Wurdinger, Scott D., Carlson, Julie A. (2010). *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work*. Minnesota State University: R&L Education.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталья. Теоретическое обоснование структурно-функциональной модели формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий.

В статье обоснована структурно-функциональная модель формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий, включая концептуально-целевой, содержательно-технологический, результативно-прогностический блоки, основывается на выделенных психолого-педагогических условиях, реализуется через охарактеризованный учебно-научный педагогический проект, содержащий

указанные в модели положения и направлены на формирование профессиональной идентичности будущего учителя в системе профессионально-педагогической подготовки соискателей образования второго года обучения первого (бакалаврского) уровня высшего образования.

Ключевые слова: *структурно-функциональная модель, ранняя профессиональная идентичность, будущие учителя, формирование ранней профессиональной идентичности будущих учителей, проектно-тренинговые технологии.*

АНОТАЦІЯ

Коваленко Наталія. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проектно-тренінгових технологій.

У статті обґрунтовано структурно-функціональну модель формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проектно-тренінгових технологій, що включає концептуально-цільовий, змістово-технологічний, результативно-прогностичний блоки, ґрунтується на виокремлених психолого-педагогічних умовах, реалізується через схарактеризований навчально-науковий педагогічний проєкт, який вміщує означені в моделі положення та спрямований на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя в системі професійно-педагогічної підготовки здобувачів освіти другого року навчання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Аргументовано, що структурно-функціональна модель формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проектно-тренінгових технологій визначає особливості його функціонування, що відображає динаміку, визначає тенденції, результативність практичної діяльності. У дослідженні формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів розглянуто як цілеспрямований процес створення в перші роки професійного навчання емоційно-позитивного сприйняття здобувачем освіти себе як учителя, майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлення власної належності до професійної групи, побудови професійних планів задля активного опанування професією та подальшої ефективної самореалізації в педагогічній діяльності в системі педагогічної професійної підготовки педагогічного закладу вищої освіти. З'ясовано, що мета моделі полягає у формуванні РПІМУ студентів другого року навчання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти засобами проектно-тренінгових технологій у системі професійно педагогічної підготовки. Констатовано, що модель ґрунтувалася на таких підходах: діяльнісний, системний, компетентнісний, студентоцентрований, проектно орієнтоване навчання, експериментальне навчання, контекстний, транскультуральний, екзистенційний.

Ключові слова: *структурно-функціональна модель, рання професійна ідентичність, майбутні вчителі, формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, проектно-тренінгові технології.*

УДК 378

Ігор Ковальов

ORCID 0000-0003-0151-388X

Петро Рибалко

Сумській державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID - 0000-0002-6460-4255

Лариса Корж -Усенко

Сумській державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID – 0000-0001-9538-4147

Андрій Красілов

Сумській державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID 0000-0001-6167-3151

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/279-286

**РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

У даній статті розглядається проблема вдосконалення системи фізичного виховання у закладах вищої освіти. Цій проблемі необхідно приділяти значну увагу з боку влади, науковців, адміністрації ЗВО, фахівців, суспільства. Постійно оновлювати зміст програми сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями, спрямованими на підвищення мотиваційної сфери студентської молоді до активних занять фізичною культурою та свідомого ведення здорового способу життя.

***Ключові слова:** студенти, фізичне виховання, мотивація, здоров'я, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави активізувалась увага до здорового способу життя студентської молоді та її здоров'язбереження у зв'язку зі змінами у стані здоров'я майбутніх фахівців, а саме: зі зростанням захворюваності у процесі їх професійної підготовки й подальшим зниженням їх працездатності, у результаті чого знижується продуктивний потенціал суспільства. Це обумовлено посиленням негативних впливів економічних, екологічних і соціальних факторів.

Проблемі якісної підготовки майбутніх фахівців приділяється велика увага в Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016) та ін.

Одна з головних причин такої ситуації – недостатня фізична активність. Шляхом вирішення цієї проблемної ситуації, є підхід, заснований на концепції навчально-тренувальної спеціалізації фізкультурної освіти студентської молоді, організаційна основа якої полягає в інтеграції основної та додаткової фізкультурної освіти. На жаль,

випускники не здатні повною мірою задовольнити попит на кадри рекреаційно-оздоровчої підготовки, який існує в різних регіонах країни.

Отже, реформування системи фізичного виховання в закладах вищої освіти передбачає виховання у студентської молоді стійкої мотивації до занять фізичними вправами, проведення самостійних занять та активного дозвілля.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми становлення теорії та практики здоров'язбереження студентів і мотивації на заняття фізичною культурою та здоровий стиль життя вивчали численні українські й зарубіжні дослідники, зокрема О. Ажиппо; О. Гладощук; Т. Круцевич & Г. Безверхня; О. Отравенко; Л. Сущенко; Л. Соколенко; О. Школа; Ю. Юрчишин, М. Дутчак та інші.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка О. Ажиппо (2013), який основними складовими здорового способу життя визначає «елементи, які пов'язані між собою й відбиваються в духовній, соціальній, психологічній і фізичній сфері, що, у свою чергу, зумовлює цілісність його сприйняття й розуміння» (Ажиппо, 2013, с. 294).

Серед дослідників даної проблеми відзначимо Л. Сущенко (2003), яка трактує поняття «здоровий спосіб життя» як самодіяльність людини у формуванні її атрибутивної здатності людського організму до виконання певного виду високоефективної творчої діяльності щодо перетворення навколишнього середовища (Сущенко, 2003, с. 16).

В. Головачук та О. Левицька наголошують на тому, що активність студента у процесі навчання повинна дидактично забезпечуватись, а рівень цієї активності зумовлений, з одного боку, індивідуальними особливостями особистості, що пізнає, з другого – особливостями заданої предметної діяльності, яка визначає особистий сенс активності студента й опирається на основні принципи й положення, що є засадами структурування змісту оздоровчих занять. Із зазначеного вище впливає таке: потрібно залучати студентську молодь до занять фізичною культурою та спортом не лише як для складової навчального процесу, але й для загального зміцнення здоров'я щоб надалі бути повноцінною, здоровою та працездатною людиною.

Отже **метою нашого дослідження** є теоретичне обґрунтування проблеми реформування системи фізичного виховання в закладах вищої освіти України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної та фахової літератури), що дало змогу

обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі мають місце труднощі, пов'язані з ефективністю організації занять із фізичного виховання в умовах навчання в закладах вищої освіти. Фахівці найчастіше пропонують шляхи оздоровлення студентів, як фактора якості професійної освіти, шляхом підвищення обсягу занять із фізичного виховання, але це не знаходить своєї практичної реалізації у зв'язку з обмеженою кількістю вільного часу й бажанням студентів.

Сучасна професійна освіта характеризується періодом радикальних змін у підходах до підготовки конкурентоспроможного фахівця, висуває підвищені вимоги до модернізації змісту освіти та сприяє формуванню професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти, спрямованих на освіту й самоосвіту протягом життя (Чистякова, 2015). Традиційна система фізичного виховання в закладах вищої освіти не повною мірою сприяє ефективному вирішенню проблеми збільшення рухової активності, взаємодії розвитку духовного, психічного й фізичного здоров'я студентів. Комплексний підхід до формування розумових і фізичних якостей особистості, вдосконалення фізичної підготовки до активного життя та професійної діяльності знаходиться на низькому рівні (Соколенко, 2008; Шинкарьова, Отравенко, 2020).

Аналіз значної кількості досліджень у галузі педагогіки, дозволив встановити, що в системі вищої освіти неповною мірою приділяється увага формуванню у студентів теоретичних основ і практичних навичок здоров'язбереження під час навчання. Необхідно відзначити, що серед причин безвідповідального ставлення молоді до стану свого здоров'я можна виділити низьку культуру здорового стилю життя, низький рівень соціальної активності в гармонії з фізичним і духовним розвитком на засадах пріоритету здоров'я, відсутність систематичної, цілеспрямованої просвітницької роботи в цьому напрямі (Чистякова, 2015).

Отже, підвищення мотиваційної сфери студентської молоді щодо ведення здорового способу життя й систематичних занять фізичною культурою та спортом є найважливішим завданням системи освіти, науки та служби здоров'я України.

Мотивація відображає зацікавленість студентської молоді заняттями, їх активне й усвідомлене ставлення до власної діяльності – навчання. Тому для підвищення ефективності педагогічних впливів на студентів та для

раціоналізації їх навчальної діяльності необхідно цілеспрямовано формувати їх мотивацію до занять фізичними вправами таким чином, щоб досягти високого ступеня зацікавленості студентів заняттями та їх упевненості в доцільності цих занять. Формування мотивації пов'язано із впливом зовнішніх (об'єктивних умов, ситуації) та внутрішніх (суб'єктивних бажань, інтересів, потреб) факторів (Фізична рекреація, 2010).

На жаль, протягом останнього десятиріччя в Україні склалася досить тривожна ситуація: різко погіршилося здоров'я і фізична підготовленість студентської молоді. Однією з найважливіших причин, які призводять до погіршення стану здоров'я, є недостатньо високий рівень культури здоров'я. Усе частіше спостерігається небезпечна тенденція щодо поширення алкоголізму, тютюнопаління та зростання наркоманії й токсикоманії в молодіжному середовищі. Усе це негативно впливає на моральне, психічне та фізичне здоров'я молоді. Погано позначається на здоров'ї молодих людей також безперервне користування сучасними гаджетами (комп'ютери, планшети, смартфони, телефони тощо), що призводить до погіршення зору та сколіозу. Застарілі методи фізичного виховання також втратили свою популярність і не цікавлять молодь, що теж негативно впливає на фізичну культуру молоді. Тому варто внести нові зміни до фізкультурно-оздоровчих програм у ЗВО щоб збільшити популярність та активне відвідування занять.

У Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» - наголошується, що в даний момент у країні спостерігається позитивна тенденція до зростання числа осіб, які використовують різні види й форми оздоровчої рухової активності.

Сучасний стан розвитку теорії та практики досліджуваної проблеми дозволив виявити низку *суперечностей* між:

- сучасними потребами суспільства до формування готовності майбутніх фахівців до фізкультурно-оздоровчої діяльності, зорієнтованої на якість навчання та здоровий спосіб життя та слабкої розробленості теоретичного й методологічного інструментарію освітнього процесу в закладах вищої освіти;

- потребами студентів до професійної мобільності, фізичного самовдосконалення й саморозвитку та незадовільним станом існуючої практики фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах вищої освіти;

- упровадженням в освітній процес закладів вищої освіти сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій, різних видів рухової та фізкультурно-

оздоровчої активності, що сприяють підвищенню рівня здоров'я у процесі професійної підготовки, та обмеженою руховою активністю й неефективною системою підготовки кадрів.

Нормативно-правовою базою дослідження виступили положення Конституції України, Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державної програми «Вчитель», Концепції педагогічної освіти, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та інших нормативних документів. Інноваційна освіта в галузі фізичного виховання та спорту регламентована відповідними нормативними документами: Законом України «Про інноваційну діяльність», Положенням «Про здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України». В Україні підґрунтям фізичного виховання є Закон «Про фізичну культуру і спорт», 1993 (з доповненнями 2000, 2016, 2017), Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту (2004).

В останні роки в Україні, як і в інших країнах світу, розвивається культура активного проведення дозвілля студентською молоддю, що має на увазі вивчення різноманітних процесів і явищ у житті молодого покоління, а саме: соціалізації, виховання, професійного становлення, стилю життя, ціннісних орієнтацій та ін.

Головною місією вищої освіти академік В. Кремень (2011) вважає підготовку й виховання людей з орієнтацією на довгострокову перспективу. Найвища мета освіти – розвиток людини та підвищення її внеску у зростання соціально-економічного добробуту шляхом виховання в душі громадянства та створення умов для навчання впродовж усього життя (Актуальні питання фізичного виховання учнівської та студентської молоді: теорія і практика, 2015, с. 28-29).

На сьогодні проблемі вдосконалення системи фізичного виховання в закладах вищої освіти необхідно приділяти значну увагу з боку влади, науковців, фахівців, суспільства, адміністрації ЗВО. Постійно оновлювати зміст освітньо-професійних програм, регламентувати нормативні, компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні й методичні вимоги в підготовці фахівців, вносячи до них сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, спрямовані на підвищення мотиваційної сфери студентської молоді до активних фізкультурно-оздоровчих занять, занять фізичною культурою та свідомого ведення здорового способу життя (Сущенко, 2003; Харченко, 2016). Адміністрації ЗВО разом із директорами інститутів, деканами

факультетів – не виносити заняття фізичною культурою до вибірових дисциплін чи поза кредитні дисципліни, на чому й наголошують в опитуваннях стейкхолдери (фізичні та юридичні особи, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність - учасники освітнього процесу).

Формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти передбачає вирішення таких виховних проблем: установка до свідомого ведення здорового способу життя; мотивація до здорового способу життя; реалізація установки на здоровий спосіб життя.

Формування стійких мотиваційних установок на заняття фізичною культурою та спортом і установка на свідоме ведення здорового способу життя можлива лише за умови підвищення освіченості студентів у практичних питаннях застосування різних засобів і методів підтримки здоров'я, розуміння користі від занять фізичною культурою. Тому необхідно формувати позитивну мотивацію до фізичної активності та здорового способу життя задля досягнення оптимального рівня професійної готовності, яка включає в себе набуття студентами спеціальних знань, умінь і навичок фізкультурно-оздоровчої діяльності. Пріоритетними мотивами занять фізичною культурою та спортом юнаків і дівчат є зміцнення здоров'я, свідома активність, задоволення від занять, нові перспективи й результати (новизна, придбання знань, умінь і навичок, фізична досконалість), активний відпочинок (Цьось, Шевчук, Касарда, 2014, с. 67). Отже, мотивація до занять фізичною культурою та здорового способу життя студентської молоді, на наш погляд, – це система мотивів, які спонукають молодь до фізичного самовдосконалення.

Висновки. Аналіз значної кількості досліджень у даній галузі, дозволив встановити, що в системі вищої освіти неповною мірою приділяється увага формуванню у студентів теоретичних основ і практичних навичок здоров'язбереження. Відзначимо, що серед причин безвідповідального ставлення молоді до стану свого здоров'я можна виділити низьку культуру здорового способу життя, низький рівень соціальної активності в гармонії з фізичним і духовним розвитком на засадах пріоритету здоров'я, відсутність систематичної, цілеспрямованої просвітницької роботи в цьому напрямі.

На основі проведеного аналізу було запропоновано реалізацію установки на цінності здорового способу життя студентської молоді, яка передбачає такі дії з боку юнаків та дівчат, як-от: прагнення до високого рівня духовного, психічного, фізичного й соціального здоров'я;

застосування рекомендацій щодо фізкультурно-оздоровчих занять; підвищення компетентності в питаннях здоров'язбереження; поширення своїх знань щодо користі фізичних вправ на стан здоров'я людини та свідомого ведення здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

- Ажиппо, О. Ю. (2013). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Х. (Agirpo, O. Yu. (2013). *Theoretical and methodological principles of preparation of physical culture future teachers for professional activity in general educational institutions* (DSc thesis abstract: 13.00.04). H.).
- Актуальні питання фізичного виховання учнівської та студентської молоді: теорія і практика (2015). О. В. Отравенко (ред.). Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (*Current issues of pupils and students physical education: theory and practice* (2015). O. V. Otravenko (ed.). Starobilsk: Taras Shevchenko Lviv National University).
- Соколенко, О. І. (2008). *Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Луганськ (Sokolenko, O. I. (2008). *Formation of the value attitude of students of higher pedagogical educational institutions to their health* (PhD thesis abstract: 13.00.04 "Theory and methods of professional education"). Lugansk).
- Сущенко, Л. П. (2003). *Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект)*. Запоріжжя: Запорізький державний університет (Sushchenko, L. P. (2003). *Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect)*. Zaporozhye: Zaporozhye State University)
- Фізична рекреація* (2010). Л.: ЛДУФК (Physical recreation (2010). L.: LDUFK).
- Харченко, С. Я. (2016). *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні*. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (Kharchenko, S. Ya. (2016). *A systematic approach in modern pedagogical research in Ukraine*. Starobilsk: Taras Shevchenko Lviv National University Publishing House).
- Цьось, А., Шевчук, А., Касарда, О. (2014). Рухова активність у мотиваційно-ціннісних орієнтаціях студентів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 4 (28), 83-87 (Tsyos, A., Shevchuk, A., Kasarda, O. (2014). Motor activity in motivational and value orientations of students. *Physical Education, Sport, and Health Culture in Modern Society*, 4 (28), 83-87).
- Чистякова, І. А. (2015). Особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 461-476 (Chistyakova, I. A. (2015). Features of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European education area. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 461-476).
- Шинкарьова, О. Д., Отравенко, О. В. (2020). Дозвіллево-рекреаційна діяльність як складова здорового стилю життя студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 3 К (123) 20, 484-489 (Shinkaryova, O. D., Otravenko, O. V. (2020). Leisure and recreational activities as a component of a healthy lifestyle of student youth.

Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series № 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), 3 K (123) 20, 484-489).

РЕЗЮМЕ

Ковалёв Игорь, Рыбалко Петр, Корж-Усенко Лариса, Красилов Андрей.

Реформирование системы физического воспитания в заведениях высшего образования Украины.

В данной статье рассматривается проблема усовершенствования системы физического воспитания в заведениях высшего образования. Этой проблеме нужно уделить очень много внимания со стороны властей, ученых, администрации ВУЗов, специалистов, общества. Постоянно обновлять содержание программ современными физкультурно-оздоровительными технологиями, направленными на повышение мотивационной сферы студенческой молодежи к активным занятиям физической культурой и сознательного ведения здорового способа жизни.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, мотивация, здоровье, здоровый способ жизни.

SUMMARY

Kovalov Ihor, Rybalko Petro, Korzh-Usenko Larysa, Krasilov Andrii. Reform in the system of physical education in the higher education institutions of Ukraine.

The article discusses the problem of improving the system of physical education in higher education institutions.

The current stage of reforms in the higher education system is characterized by a significant intensity of the educational process.

A typical trend in the educational sphere development in modern Ukraine is integration and modernization of higher education, taking into account the world experience. Decisive steps have been taken towards joining the Bologna process and fulfilling the relevant requirements regarding structural and other changes in the higher education system.

In recent years in Ukraine, many specialists have observed a decrease in the volume of students' physical activity. This tendency has a negative impact on the physical development, physical fitness and functional state of young people, which determines the special social significance of maintaining and strengthening the health of student youth.

The modern system of training high-level specialists requires a comprehensive improvement of the system of vocational guidance and training, because university graduates are not always ready for professional activity.

Among young people, the motivation to engage in physical exercises is insufficiently formed, therefore, there is an active search for new forms and methods of improving the quality of physical education of future university students.

This problem should be given a priority attention from the authorities, academic community, administration of the universities, practitioners, and society as a whole. The content of programs should be constantly updated with modern physical education and health technologies aimed at increasing the motivational sphere of student youth to active physical education and conscious conduct of a healthy lifestyle.

Key words: students, physical education, motivation, health, healthy lifestyle.

УДК 378.6:355.092.1:623.459.6/7 (043.3)

Михайло Короткіх

Одеська військова академія
ORCID ID 0000-0002-5635-0048

Ярослав Король

Одеська військова академія
ORCID ID 0000-0003-2274-5858

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/287-296

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ

У статті розглянуто теоретичні засади вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. Проаналізовано проблему підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів, удосконалення ідеології стандартів вищої військової освіти, формування інноваційних дидактичних підходів, опанування теоретичних та практичних знань та вмінь із фахових дисциплін, забезпечення глибокої бази спеціальних військових навичок для виконання військово-професійної діяльності. Розглянуто та виявлено методи вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту та психологічні механізми дії й поведінку людей в екстремальних ситуаціях. З'ясовано та обґрунтовано етапи вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

Ключові слова: вища військова освіта, система підготовки майбутніх офіцерів, майбутні офіцери, навчально-методичне забезпечення, засоби радіаційно-хімічного захисту.

Постановка проблеми. Трансформації в житті суспільства України потребують удосконалення освітньої політики військових закладів вищої освіти з акцентом на якісну військово-професійну підготовку, виховання офіцерських кадрів із урахуванням сучасних вимог, державних освітніх стандартів, концептуальних принципів підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в процесі вивчення фахових дисциплін. Стратегія держави в освітній політиці зорієнтована на якісну підготовку курсантів із урахуванням Концепції військової освіти в Україні (1997 р.), Воєнної доктрини України (2015 р.), Закону України «Про Збройні Сили України» (1991 р.), Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) та формування в майбутніх офіцерів високих професійних якостей для надійного захисту інтересів Вітчизни.

Підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів, удосконалення ідеології стандартів вищої військової освіти, формування

інноваційних дидактичних підходів, опанування теоретичних і практичних знань та вмінь з фахових дисциплін, забезпечення глибокої бази спеціальних військових навичок для виконання військово-професійної діяльності є актуальним із урахуванням світових стандартів на основі нових поглядів щодо системного формування змісту військової освіти Збройних Сил України, удосконалених концептуальних принципів підготовки майбутніх офіцерів, обґрунтованих і визначених компонентів, критеріїв і показників рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів до фахової діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовці майбутніх офіцерів до професійної діяльності у військових ЗВО України значну увагу приділено обґрунтуванню теоретико-методологічних основ професійної підготовки, що розглянуто в працях О. Барабанщикова, А. Галімова, В. Давидова, А. Зельницького, Л. Кандибович, І. Новака, Л. Романишиної, В. Ягупова та ін.; концептуальні основи освітньої діяльності майбутніх офіцерів подано в публікаціях Д. Іщенко, Є. Літвіновського, В. Маслова, М. Нецадима, О. Торічного та ін.; теоретико-методичним засадам підготовки майбутніх фахівців у ВЗВО присвячено дослідження Н. Генералової, І. Грязнова, О. Діденка, О. Євсюкова, О. Єфремова, Г. Лещенка, В. Полюка, С. Сінкевича, Л. Снігур, В. Телелима; підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності була предметом розвідок О. Маслія, І. Руснака, Ю. Сердюка, В. Стасюка, Є. Подтергера та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й висвітленні процесу вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження й реалізації поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів: індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, бесіди, спостереження, інтерв'ювання, анкетування, тестування – для визначення сучасного стану досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Військові заклади вищої освіти вирішують складне завдання щодо формування професійних якостей майбутніх офіцерів. При цьому вирішується й низка освітніх завдань. По-перше, удосконалення потреби та важливості суспільного інтересу до освіти; виховання творчої особистості, розвиток інноваційного мислення; створення ґрунтового фундаменту освіти на основі органічної та збалансованої єдності природничої, гуманітарної та професійної складових освіти; гуманізація освіти; актуалізація інформатизації освіти; розвиток сучасної дидактики різних

рівнів освіти; запровадження інформаційно-цифрових технологій навчання; формування потреби в самоосвіті та саморозвитку; удосконалення всебічного матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення навчальної та методичної роботи військових ЗВО відповідно до поставлених мети та завдань; перегляд ролі, функцій, організації перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (Нещадим, 2004, с. 31). По-друге, підготовка компетентних майбутніх офіцерів, які відповідають освітнім вимогам підготовки офіцерських кадрів; гармонійне й ґрунтовне виховання молодих офіцерів, формування в них відповідних моральних і військово-професійних якостей, формування професійної готовності курсантів до захисту України; перепідготовка фахівців і підвищення їх кваліфікації (Генсон, 2002, с. 12).

Освітній процес військових закладів вищої освіти спрямований на фундаменталізацію його змісту та виокремлює: спрямованість змісту навчання на забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу; забезпечення системності знань майбутніх офіцерів, озброєння їх методологією пізнання теорій, законів, наукових фактів, експерименту тощо; високу ступінь узагальненості структури одиниць знань та опанування досвіду здійснення узагальнених способів діяльності; спрямованість на формування професійного мислення, конструювання власної діяльності; формування здатності до синтезу знань, опанування міждисциплінарного знання (Руденко, 2002, с. 105).

Аналіз військово-педагогічних джерел, освітньо-нормативних документів з організації освітнього процесу у військових ЗВО надає можливість визначити особливості підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін із урахуванням концептуальних принципів такої підготовки, які впливають на якість їх військової підготовки та зазначаються:

– важливістю соціальної потреби професійної діяльності фахівців військової сфери (усвідомлення виконання своїх фахових і функціональних обов'язків із високим рівнем розвитку глибокої мотивації захисника Вітчизни; розвиток патріотично-психологічних, особистісно-компетентних, моральних, гармонійних, військово-професійних якостей громадянина України з вихованням почуття готовності до захисту нашої країни; формування особистісної та суспільної значущості);

– урахуванням специфіки вивчення фахових дисциплін з урахуванням мети та завдань, педагогічних підходів і принципів, форм і методів освітнього процесу (військово-професійне навчання з урахуванням організації Збройних

Сил України, яке орієнтоване на основі закономірностей розвитку військової науки та військової справи. У процесі оволодіння фахових навчальних дисциплін майбутні офіцери, керуючись вимогами військових статутів і наказів та спираючись на дані військової науки, опановують професійні вміння та навички роботи з військовою технікою, мистецтво ведення бойових дій, моральну та психологічну готовність до військової служби);

– регламентованістю методик і технологій навчання в чітко визначеній методичній послідовності з урахуванням індивідуального підходу щодо підсилення фахової практичної готовності до професійної діяльності (регламентація змістовно-методичної підготовки офіцерських кадрів обумовлена нормативним і змістовим аспектами, навчально-методичними, науково-дослідницькими та виховним освітнім процесом у вищих військових навчальних закладах. Урахування вимог до мети та завдань, форм, методів і засобів освітнього процесу, а також методики проведення занять із чітко закріпленими директивними документами, що впроваджуються у військових ЗВО. Проведення практично-військових комплексних занять (імітаційні полігони, мініатюри-полігони; комплексні, спеціальні, діагностувальні та показові практичні навчання; тестові засоби діагностики, тьюторські заняття, дискусійні, інформативні, ілюстративні, сократичні лекції з використанням ситуативно-індивідуального та модульно-програмованого навчання) для військового вишколу, спеціальної професійної готовності до діяльності; набуття знань, умінь і навичок використання навчально-технічних засобів, військової та комп'ютерно-тренажерної техніки для підготовки до професійної діяльності; закріплення практичних умінь і навичок під час стройових занять, тактичних навчань, військових тренувань. Регламентація діяльності майбутніх офіцерів щодо практичної підготовки до професійної служби, формування досвіду подолання потенційних та об'єктивних труднощів військової діяльності, формування постійної професійної готовності до виконання функціональних обов'язків);

– наступністю фахової підготовки офіцерських кадрів упродовж професійного компетентнісного зростання під час навчання в ВЗВО (Лісніченко, 2015, с. 38-39).

Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях відповідно до мети дослідження є необхідною умовою вдосконалення й оптимізації такого забезпечення в освітньому процесі військових закладів вищої освіти. Навчально-методичне забезпечення виступає різновидом пізнавальної діяльності щодо надання методичної та

інформаційної допомоги в освітньому процесі, системою навчальних матеріалів, навчально-методичних засобів, навчально-програмної документації для організації навчальної діяльності курсантів та інтенсифікації діяльності науково-педагогічного колективу.

Розглядаючи та добираючи методи вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту, розглянемо психологічні механізми й дії та поведінку людей в екстремальних ситуаціях.

Проблема поведінки майбутніх офіцерів в екстремальних ситуаціях, оцінка відповідності їх дій, збереження психічної рівноваги, здоров'я та професійної продуктивності після впливу екстремальних факторів завжди була актуальною в дослідженнях науковців і практичних психологів. Дії в екстремальних ситуаціях вимагають від майбутніх офіцерів професійної стійкості, військової дисципліни, фахової ініціативності. В основі психологічних механізмів, поведінки, діяльності майбутніх офіцерів лежать патріотизм, громадянська позиція, світогляд, розвинута воля, інтуїція, гнучкість розуму, сміливість, проникливість, аргументованість вчинків і поведінки, самостійність та зваженість своїх дій і вчинків, винахідливість, здатність діяти не стандартно, витримка, об'єктивність і чесність, висока вимогливість до себе й до інших, моральна та духовна загартованість, фізична і психофізіологічна стійкість, професіоналізм, життєвий та фаховий досвід.

Майбутні офіцери повинні бути наділені цілеспрямованим керуванням емоціями й почуттями, умінням моделювати свою діяльність та гнучко змінювати тактику своєї поведінки, навичками перебудовувати поведінку відповідно до зміни обстановки та внутрішніх напружень, умінням керувати поведінкою та здатністю до обґрунтованого ризику, психологічною стресостійкістю до дій, пов'язаних із високим ризиком для життя.

Військові психологи, такі як: Ю. Бабаян, Л. Грішман, А. Караян, І. Сиромятніков розглядають бойову стресостійкість як багаторівневий процес комплексної адаптаційної здатності військових фахівців в умовах бойової обстановки, що супроводжується активністю механізмів саморегуляції та пристосувальної поведінки; комплексної їх мобілізації в умовах бойових дій та екстремальних ситуаціях (Сиромятніков, 2010, с. 108). Тому в ході психологічної підготовки майбутніх офіцерів детально інформують про умови та особливості майбутньої бойової діяльності, про труднощі виконання бойових завдань, проблеми і шляхи їх подолання. Під час практичних занять та військових навчань моделюється картина бойових дій і психологічна модель бойової діяльності майбутніх офіцерів в умовах бойової обстановки,

які відкладаються в свідомості фахівців і здатні викликати психічні реакції, які виникають у реальних бойових обстановках та екстремальних ситуаціях. У ході багаторазового повторення вправ в умовах, наближених до реальних, поступово формується психологічний контроль у військовослужбовців над психічним станом і діями, що постійно ускладнюються. Поступово формується психологічний механізм боротьби з невпевненістю та страхом. Слід зазначити, що для успішного вирішення завдань в екстремальних ситуаціях важливою є вміння організаторська робота штабу, командирів, які допомагають військовослужбовцям успішно виконувати поставлені професійні завдання в умовах бойових дій, упроваджувати обґрунтовані й перевірені на практиці прийоми психологічної підготовки в екстремальних ситуаціях, уміло реалізовувати основні заходи радіаційно-хімічного захисту (Пономаренко, 2010, с. 42-43).

Під змістом навчально-методичного забезпечення розуміємо сукупність навчальних документів, навчальних програм фахових дисциплін «Радіаційний, хімічний, біологічний захист підрозділів», «Загальна тактика», «Бойове застосування механізованих частин», що описують методи, форми і технології навчання, комплекс практичних навчальних завдань відповідного рівня (з метою оволодіння фундаментальними теоретичними знаннями та професійно-значущими практичними навичками до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту діяльності, забезпечення предметної інформації з урахуванням особливостей фахових дисциплін, засвоєння ґрунтовних практичних знань та вмінь до професійної діяльності і практичного досвіду навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння фаховим рівнем організації й виконання основних заходів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях), військово-професійні ігри (з метою реалізації групової діяльності, формування професійного саморозвитку до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях, засвоєння професійних цінностей та навичок до саморозвитку в фаховій діяльності, безперервного формування прагнень до підвищення творчих компетентностей науково-дослідницької діяльності), методичні рекомендації відповідно до програм навчальних фахових дисциплін (поглиблення навчальних інтересів із урахуванням сьогоденних перспектив, формування навичок виконання професійно-прикладних завдань, підвищення рівня готовності практичного застосування радіаційно-хімічного захисту військ) тощо.

Удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях упроваджувалося за такими етапами:

– на першому етапі: активізація освітнього процесу на практичну підготовку до фахової діяльності (активна навчальна діяльність, спрямована на розвиток професійних знань, умінь і практичних навичок; удосконалення фундаментальних теоретичних знань та професійно-значущих практичних навичок; удосконалення ґрунтовної практичної підготовки до фахової діяльності);

– на другому етапі: удосконалення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях шляхом упровадження вдосконаленого навчально-методичного забезпечення (орієнтацію на оволодіння вдосконалим навчально-методичним забезпеченням підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; засвоєння ґрунтовних практичних знань і вмінь професійної діяльності шляхом упровадження вдосконаленого навчально-методичного забезпечення; оволодіння фаховим рівнем застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях);

– на третьому етапі: формування професійного саморозвитку до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях (засвоєння професійних цінностей та навичок до саморозвитку в фаховій діяльності (проведення дискусій «Управління освітньої діяльністю та формування професійного саморозвитку», «Взаємозв'язок професійного саморозвитку та фахового підвищення кваліфікаційних компетентностей»; круглих столів «Мій фах», «Пріоритети саморозвитку», «Гармонізація професійних цінностей»); удосконалення професійного саморозвитку щодо застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях (проведення семінарів «Шляхи вдосконалення професійного саморозвитку до успішного виконання бойових завдань у складних умовах радіаційної, хімічної обстановки», «Швидкі та правильні рішення щодо здійснення заходів радіаційного, хімічного захисту підрозділу», «Активні кроки особистісного професійного саморозвитку»); формування безперервного професійного саморозвитку до підвищення кваліфікації (проведення тренінгів «Саморегуляція професійного саморозвитку до підвищення кваліфікації», «Удосконалення професійної кваліфікації шляхом безперервного професійного саморозвитку»);

– на четвертому етапі: формування творчих компетентностей до науково-дослідницької діяльності (безперервне формування прагнень до підвищення творчих компетентностей науково-дослідницької діяльності (проведення семінарів взаємообміну науково-дослідницького досвіду «Феномен безперервної освіти як одного з орієнтирів підвищення якості науково-

дослідницької діяльності», «Творчі наукові дослідження майбутнього офіцера», «Безперервне формування наукового потенціалу»); розвиток професійних здібностей до науково-дослідницької діяльності (проведення тренінгів щодо формування творчих компетентностей до науково-дослідницької діяльності «Сучасні тенденції формування творчих компетентностей до науково-дослідницької діяльності», «Формування дослідницьких компетентностей»); цілеспрямоване формування компетентностей щодо здійснення наукової діяльності (проведення он-лайн обговорень «Етика наукової діяльності», «Інновації у військовій науці», «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього офіцера»).

Основний акцент було зроблено на вдосконаленні лекцій, семінарів, групових і практичних занять відповідно до вдосконалених методичних рекомендацій із урахуванням поглибленої зацікавленості в пізнавальній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сучасному етапі розвитку України важливими завданнями педагогічної науки та військової практики є вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту на формування службово-професійних, патріотичних, емоційно-вольових, психологічно-моральних якостей надійного захисника Вітчизни з розвиненими ціннісними орієнтаціями на професійну готовність до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. Підготовка майбутніх офіцерів повинна проводитися з урахуванням удосконалення потреби та важливості суспільного інтересу до освіти; виховання творчої особистості, розвитку інноваційного мислення; створення ґрунтового фундаменту освіти на основі органічної та збалансованої єдності природничої, гуманітарної та професійної складових освіти; гуманізація освіти; актуалізація інформатизації освіти; розвиток сучасної дидактики різних рівнів освіти; запровадження інформаційно-цифрових технологій навчання; формування потреби в самоосвіті й саморозвитку. Зважаючи на той факт, що дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в теоретичному обґрунтуванні та висвітленні компетентнісних завдань як засобу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Генсон, М. Е. (2002). *Керування освітою та організаційна поведінка: пер. з англ. Х. Проців*. Львів: Літопис (Genson, M. E. (2002). *Education management and organizational behavior*. Lviv: Chronicle).

- Лісніченко, Ю. М. (2015). *Підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Lisnichenko, Yu. M. (2015). *Preparation of future officers for professional activity in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis). Khmelnytskyi).
- Нещадим, М. І. (2004). *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Київ (Neshchadym, M. I. (2004). *Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Пономаренко, В. А. (2010). Екстремальність і проблема відношення до професійної діяльності. *Світ психології*, 4, 41-43 (Ponomarenko, V. A. (2010). *Extremity and the problem of attitude to professional activity. The world of psychology*, 4, 41-43).
- Руденко, Ю. С. (2002). *Совершенствование теории и практики обучения слушателей и курсантов высших военно-учебных заведений* (дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01). Москва (Rudenko, Yu. S. *Perfection of the theory and practice of training of listeners and cadets of higher military education institutions* (DSc thesis abstract). Moscow).
- Сиромятников, І. В. (2010). *Прикладна воєнна психологія*. Харків: Фенікс (Siromiatnikov, I. V. (2010). *Applied military psychology*. Kharkiv: Phoenix).

РЕЗЮМЕ

Коротких Михаил, Король Ярослав. Совершенствование учебно-методического обеспечения подготовки будущих офицеров к применению средств радиационно-химической защиты.

В статье рассмотрены теоретические основы совершенствования учебно-методического обеспечения подготовки будущих офицеров к применению средств радиационно-химической защиты. Проанализирована проблема повышения эффективности подготовки будущих офицеров, совершенствование идеологии стандартов высшего военного образования, формирования инновационных дидактических подходов, овладение теоретическими и практическими знаниями и умениями по специальным дисциплинам, обеспечение глубокой базы специальных военных навыков для выполнения военно-профессиональной деятельности. Рассмотрены и выяснены методы совершенствования учебно-методического обеспечения подготовки будущих офицеров к применению средств радиационно-химической защиты и психологические механизмы, действия и поведение людей в экстремальных ситуациях. Выяснены и обоснованы этапы совершенствования учебно-методического обеспечения подготовки будущих офицеров к применению средств радиационно-химической защиты в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: высшее военное образование, система подготовки будущих офицеров, будущие офицеры, учебно-методическое обеспечение, средства радиационно-химической защиты.

SUMMARY

Korotkikh Mykhailo, Korol Yaroslav. Improving training and methodological support for the training of future officers for the use of radiation and chemical protection.

The article considers the theoretical foundations of improving the educational and methodological support of training future officers for the use of radiation and chemical protection. It was found that the educational process of higher military education institutions is aimed at the fundamentalization of its content and distinguishes: the focus of the content of education to ensure the integrity of the perception of the scientific picture of the world; ensuring the systematic knowledge of future officers, equipping them with the methodology of knowledge

of theories, laws, scientific facts, experiments, etc.; high degree of generalization of the structure of units of knowledge and mastering the experience of implementing generalized methods of activity; focus on the formation of professional thinking, constructing their own activities; formation of the ability to synthesize knowledge, mastering interdisciplinary knowledge. The problem of increasing the efficiency of training future officers, improving the ideology of higher military education standards, forming innovative didactic approaches, mastering theoretical and practical knowledge and skills in professional disciplines, providing a deep base of special military skills to perform military professional activities. It is considered and specified that educational and methodological support of preparation of future officers for application of means of radiation and chemical protection in extreme situations according to the purpose of research is a necessary condition of improvement and optimization of such maintenance in educational process of higher military education institutions. Methods of improving the educational and methodological support of training future officers for the use of radiation and chemical protection and psychological mechanisms and actions and behavior of people in extreme situations are clarified. Stages of improvement of educational and methodological support of preparation of future officers for application of means of radiation and chemical protection in extreme situations (at the first stage: activation of educational process on practical preparation for professional activity; at the second stage: improvement of preparation of future officers for application of means of radiation and chemical protection are substantiated in extreme situations through the introduction of improved educational and methodological support; at the third stage: formation of professional self-development to the use of radiation and chemical protection in extreme situations; at the fourth stage: formation of creative competences for research).

Key words: *higher military education, training system for future officers, educational and methodological support, means of radiation and chemical protection.*

UDC 378.091.212:364

Olga Kryvonos

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-8076-3259

Zhanna Chernyakova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0003-4547-9388
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/296-307

ADAPTATION OF TRAINING OF FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE “CURRENT ISSUES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION”)

The article is devoted to the scientific substantiation of the process of adaptation of the future teacher’s preparation to professional activity in the new Ukrainian school, namely, through the transformation of the methodological foundations of its training on the example of teaching the discipline “Current issues of innovative development of education”. In particular, the methodological foundations of formation of an innovative pupil who should possess a certain set of qualities which will allow him to be successful in the future life are covered. The methodological foundations of training an innovative teacher capable of forming an innovative pupil, ensuring implementation of the basic principles of partnership pedagogy, changing the content of education from knowledge to competence in accordance with the Concept of the new Ukrainian school are presented.

Key words: *teacher of a new Ukrainian school, innovative pupil, pedagogy of partnership, competence approach in teaching, teaching methods, information technologies of teaching.*

Introduction. Recent legislative changes in the education system of Ukraine have affected not only education of pupils in the new Ukrainian school, but have also made significant demands to change the process of training future teachers in institutions of higher pedagogical education. At the same time, it requires adaptation of many directions of training future teachers to the working conditions of teachers in the new Ukrainian school.

Many radical changes have taken place in the modern school: the structure of the school has changed; the content of education has been transformed to competence, partnership pedagogy has been introduced, a new educational environment is being created, a motivated and competent teacher must work at school, student orientation and education on values are carried out, school autonomy is introduced.

The purpose of complete general secondary education, which is defined by the Law of Ukraine “On Education”, has changed; it is the comprehensive development, upbringing and socialization of the individual, who is aware of himself/herself as a citizen of Ukraine, capable of living in society and a civilized interaction with nature, has a desire for self-improvement and lifelong learning, ready for conscious life choice and self-realization, work and civic activity.

All these changes must be taken into account when organizing training of the pedagogical university students, who will work in the new Ukrainian school in future.

But there is a contradiction between the changed requirements for training of a modern teacher and the availability of the necessary conditions in institutions of higher pedagogical education for training of a teacher who will be able to work effectively in a reformed school.

Thus, scientists and scientific-pedagogical staff of higher pedagogical education institutions are facing the urgent task of finding the ways to solve this problem.

In our article we are studying one of the ways to adapt training of the students to work with pupils in the new Ukrainian school. This is a change in the methodology of training future teachers, in particular, on the example of teaching the discipline “Current issues of innovative development of education”. We believe that this problem is quite relevant and requires further research and significant improvement.

Analysis of current research. Given the urgency of the problem, many scholars examine different areas of training future teachers to work in the new

Ukrainian school. Thus, O. Savchenko clarifies modernization of primary education in the context of modern challenges, S. Sysoieva studies the creative development of the specialists in the conditions of training students for master's degree, the theoretical and methodological bases of formation of corporate culture of future teachers of higher school in the course of master's preparation in the works are presented by K. Gnezdilova, L. Khoruzha investigates the invariance and variability of the professional activity of a high school teacher in an era of change (Gnezdilova, 2014), V. Kravchenko studies the theoretical and methodological principles of modernization of professional training of higher school teachers in the conditions of master's degree (Kravchenko, 2017), N. Myronchuk analyzes the peculiarities of the content of training masters in the specialty 011 "Educational, pedagogical sciences" (Myronchuk, 2018).

Considering the fact that due to the epidemiological situation in Ukraine and the world, some classes are conducted remotely, many scientists study the features of professional training of future teachers in terms of distance learning (Hlukhovska, 2016; Murasova, 2012) and others.

O. Akimova, O. Kuznetsova, V. Odarenko put forward interesting ideas in their research on the issues of forming an innovative style of professional activity of future teachers in the context of inclusive educational space of primary school (Akimova, Kuznetsova & Odarenko, 2018). N. Haran emphasizes on the peculiarities of training masters of specialization "Pedagogy of higher school" for research activity (Haran, 2018).

Thus, we can confirm that a lot of research is devoted to training future teachers to work in the new Ukrainian school, but most of the studies are devoted to training of primary school teachers, taking into account the fact that the reform of general secondary education began at the stage of this school.

From September 2021-2022 the new Ukrainian school will start operating in the basic secondary school. This raises many unresolved issues, including training of primary school teachers in pedagogical universities.

The purpose of the article is scientific substantiation of the process of adaptation of the future teacher's training to professional activity in the new Ukrainian school, in particular, through the transformation of the methodological foundations of its training on the example of teaching the discipline "Current issues of innovative development of education".

Research methods. To achieve this goal, we have used both general scientific methods and specifically scientific (empirical). In particular analysis and synthesis of scientific pedagogical literature, which highlights different approaches to creating conditions for training future teachers for professional

activities in the new Ukrainian school; comparison, generalization, abstraction in order to identify a system of views of scientists on the problem under research. The empirical methods involved observation, conversation and analysis of the students' educational products during the study of the discipline "Current issues of innovative development of education".

Research results. The discipline "Current issues of innovative development of education" (CIIDE) is studied by the students of all specialties of the pedagogical university of educational level "Master's Degree". It is aimed at forming the students' ability to use those innovative transformations in their teaching activities which are constantly occurring in the education system, understanding the essence of innovative changes in accordance with the legal documents that provide them, possession of the principles of academic integrity.

The content of the discipline covers many aspects of innovative transformations in the system of general secondary education. The purpose of studying this discipline as we have identified is formation of students' ability: to recognize a wide range of the issues related to innovative changes in the new Ukrainian school, aimed at improving the quality and competitiveness of general secondary education; solving the strategic tasks facing the national system of secondary education in the new economic and socio-cultural conditions, its integration into the European and world educational space; setting a goal and choosing the effective ways to achieve it by understanding the fundamentals of innovative transformations and the use of both theoretical and practical methods of innovative pedagogical activities.

Each student has the opportunity to get acquainted with the purpose of studying the discipline in communication with the lecturer during lectures and seminars, as well as with the syllabus and the work program of the discipline on the website of the chair of pedagogy and university.

Taking into account the fact that the discipline is studied by master's students, already certified bachelors, we try to use teaching methods aimed at developing their creative and critical thinking, emotional intelligence, ability to analyze information and situations, readiness for innovation, focus on the present and future.

Detailed acquaintance with innovative transformations of the system of general secondary education begins with the study of legislative documents: Law of Ukraine "On Education" (2017); Concepts of the "New Ukrainian School" (2016); On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 (On approval of the Concept for the implementation of

state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029, 2018), Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (2020) and others.

This activity is carried out by students independently, taking into consideration that most of the study hours are devoted to independent study of the discipline. But, in order to intensify the students’ cognitive activity and the development of analytical and critical thinking, the lecturer organizes a discussion of the results of acquaintance with the documents in the forum of a distance course on the discipline on the platform MOODLE. The students are actively involved in the discussion, as this activity is evaluated by the lecturer as a result of their independent work.

On the basis of the formed knowledge about the basic innovative transformations in the system of general secondary education, we organize various discussions of the results of these changes. We believe that the main result of the introduction of a new Ukrainian school is formation of a graduate of a modern school as an innovative person.

Through heuristic conversation, discussion, joint efforts of the students, we create the image of an innovative pupil. This image is a personal creative product of the students, designed on the basis of their knowledge of innovative trends and changes not only in education, but also other areas of life in Ukraine and the world, their analytical and critical thinking (Kryvonos & Chernyakova, 2021).

As an example, we can give a generalized image of an innovative pupil created by the students.

They believe that such a student should be able to find mutual understanding with others. Based on their own experience, students claim that they study algorithms at school, but none of them can describe a person’s behavior and peculiarities of his worldview. As a result, some graduates do not know how to find a common language with the strangers after graduation, which, in fact, often blocks their way to career growth. For effective communication it is necessary to be able to listen carefully to people, respect their interests, perceive them as they are, be sincere and honest and keep your word and so on. Most students claim that the subjects of the humanities play a key role in the formation of communication skills. But in the process of the discussion with other students and the lecturer, we come to the conclusion that in all other disciplines it is also necessary for teachers to form the ability to communication, which is one of the key and cross-cutting competences of the pupils of the new Ukrainian school.

In addition, the students are sure that an innovative pupil must be able to ask questions. They pay attention to the fact that children have an innate

curiosity: “How?”, “Why?”, “What for?”, “When?” ... Parents can barely count the number of questions addressed to them. But, with entering school, the child for some reason loses the desire to put them. Why does this happen? The point is not that the school provides the answers to all available questions, anticipating their occurrence. The case is in the other: the pupil thinks that if he asks, then he does not know anything, and because the rest of the pupils are silent, then they are smarter. Therefore, the pupil prefers to remain silent. The students agree that the lack of skills to ask questions has a negative impact on the further education of students in universities, making it difficult for them to adapt to the system of education in a higher education institution. University lecturers have to make a lot of efforts to teach students to ask the correct questions.

The next quality that students have endowed the innovative pupil is the ability to make decisions and take full responsibility for them. The students have emphasized that this is perhaps the most important trait of a successful person, which, unfortunately, is almost forgotten in the modern school. As a result, in adult life, a person loses thousands of opportunities, simply is afraid to take responsibility at the right time and make the right decision. What to say about taking responsibility for an act that has negative consequences.

In order to form the students' ability to transform knowledge into a practical situation and its modeling, the lecturer asks to give a concrete example from school life, which testifies to the possibility of developing pupils' responsibility and ability to make decisions. One of the following practical situations was as follows: for example, at a biology lesson, performing a laboratory work “Studying a cell on the example of an onion peel”, the pupil, adjusting the light of the microscope, lowered the tube too low, as a result of which the cover glass was crushed. Thus, the biology classroom suffered material damage. The student was frightened and did not confess. At the end of the lesson, the duty pupils hand over the equipment to the teacher and receive remarks for nothing. Is it possible to consider this situation from a positive point of view for the culprit? Of course, yes.

Now the pupil knows exactly how fragile the cover glass is, has mastered the rules of adjusting the microscope and next time will try to avoid a repeat of the situation. If a pupil decided to admit what had happened, he could emphasize his own experience to other pupils. However, the student does not admit to anyone, and therefore his mistake will be repeated by many pupils. This example shows that the pupil does not have a sense of responsibility and he cannot and is afraid to make the right decision and report the problem. The students point out the mistake of a teacher who did not find the culprit and did

not try to form correctly his sense of responsibility and ability to make the right decision in a difficult situation. In the future life the lack of such a quality will not allow the pupil to be successful in various areas of life.

Another important quality of an innovative pupil as the students have stressed is the ability to defend their position and rightness.

In order to form analytical thinking the students are invited to argue their point of view and prove the importance of this quality. The students claim that from the first days of their school life, children learn the capitalized truth: "The teacher is always right". As a result, the pupil may disagree with the teacher, or even identify the errors in his work, but will remain silent about it. After all, contradicting a teacher is like arguing with Seneca: his status is unquestionable. Therefore, the pupil becomes passive, insecure, submissive.

In order to identify the ways to develop students' ability to defend their position and rightness, the lecturer at the CIIDE seminar organizes a discussion between the students, each of whom offers his own way and argues it. As a result of the discussion we come to a common opinion that to form the skills of confident communication and teach students to defend their own opinions in an acceptable, tolerant form is possible at any lesson through debates, discussions, seminars, public speeches.

The students have also highlighted such qualities of an innovative pupil as flexibility, the ability to adapt quickly to various changes in life, the ability to learn and the ability to learn throughout life and others. The need for these skills, the students argued concrete examples, thus forming their own ability to transform knowledge, analytical thinking, production of new ideas, the ability to work in a group, to lead a discussion, to prove their appropriateness.

It is clear that an innovative pupil can be formed only by an innovative teacher. Therefore, in order to develop a personal vision of the main qualities of an innovative teacher, the students were given the task to design their own portrait of an innovative teacher and present it at the seminar. During the presentation, a discussion of each image was organized by asking questions to the author. The students were often asked to compare the designed portrait with the speaker's own qualities, to find out which of them the future teacher still needs to work on. Thus, such qualities of the students as the ability to analyze the received information, the ability on the basis of this analysis to form correct questions to the author, to discuss have been improved.

The following qualities have been most often found in the portraits of the innovative teacher designed by the students: readiness to accept and design professional tasks; ability to make moral choices in conflict situations;

the need for reflection and conscious regulation of their behavior; focus on self-development; the desire to improve their creative potential; awareness of the uniqueness and originality of yourself and others; social and professional activity; stability of views, beliefs, meanings, ability to constant self-improvement and learning and others.

The students note that the 21-st century children are different, so they should be taught by the 21-st century teachers. Their role is changing. According to modern scientific data, the teacher performs several roles simultaneously, in particular: 1) a coach – someone who helps to achieve a life or professional goal. He perceives man as he really is, and does not evaluate him; 2) a mentor – an experienced and reliable friend, counselor (one who is a mentor); 3) a tutor – one who works individually with the interests of the child – identifies educational needs, designs educational activities, organizes reflection, designs the next steps in education; 4) an innovator – a teacher who brings new ideas to intellectual educational activities; 5) a moderator – a person who conducts sociological research, can be a focus group leader, administrator of the forum, chat, social network on the Internet; 6) a facilitator, who supports the student in his educational activities through pedagogical interaction, helps, inspires him.

Thus, the modern teacher must perform the main task of education – not only to provide theoretical knowledge that can be gleaned from a variety of sources, in particular, thanks to the Internet, but also to learn to use this knowledge in a real life, to solve various life problems, to form key and subject competences, to develop the system of values among the children, the system of human relations and the ability to think critically.

Together with the students we have come to a common opinion that a teacher who is ready for innovation should have the following professional and personal qualities that have been defined by scientists as well: 1) awareness of the goals of educational activities in the context of current pedagogical problems of the modern school; 2) taking into account developing of the individual students' abilities, their interests and needs, the needs of the individual student and society as a whole; 3) meaningful in the context of the present teaching position; 4) ability in accordance with innovations in science and practice to reformulate educational goals in the subject, a certain methodology, to achieve and optimally rethink them during training; 5) ability to build a holistic educational program of education and upbringing, which would take into account the individual approach to children, educational standards, new pedagogical guidelines; 6) skillful combination by the teacher of

modern reality with the requirements of personality-centered education, adjustment of the educational process according to the criteria of innovative activity; 7) ability to see the individual qualities of children and teach according to their characteristics; 8) ability to productively, non-standard organize and conduct training and education, ensuring development of children's creativity through the use of innovative technologies; 9) use of forms and methods of innovative teaching, which involves taking into account students' personal experience and motives, the use of accessible to children forms of reflection and self-esteem; 10) adequately assess, stimulate the discovery and forms of cultural self-expression of students, the ability to see the positive development of students; 11) ability to analyze changes in educational activities, in the development of personal qualities of students; 12) ability and desire for personal creative development, reflective activity, awareness of the significance, relevance of their own innovative searches and discoveries.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the analysis of the ways to adapt training of future teachers to professional activities in the new Ukrainian school, in particular, through the transformation of the methodological foundations of training on the example of teaching the discipline "Current issues of innovative development of education", makes it possible to state that changing the methodological foundations of training future teachers gives the chance to form their professional competences in the form of the ability to understand the essence of innovative transformations in general secondary education and use them in future professional activities as: a change of school structure, a content of pupils' education, an introduction of partnership pedagogy, education on values, a motivated teacher, creation of an effective educational environment; ability to form a competitive graduate of the school as a comprehensively developed personality capable of critical thinking; an innovator capable of changing the world around him, developing the economy, competing in the labor market, learning throughout life; a patriot with an active position, who acts in accordance with moral and ethical principles and is able to make responsible decisions.

Promising directions of research may be the study of innovative ways of adapting the process of training future teachers to the professional activity in the new Ukrainian school.

REFERENCES

Акімова, О., Кузнецова, О., Одаренко, В. (2018). Формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутніх вчителів у контексті інклюзивного освітнього простору початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II всеукраїнської науково-*

- практичної інтернет – конференції з міжнародною участю, (сс. 31-34) (Akimova, O., Kuznetsova, O., Odarenko, V. (2018). Formation of an innovative style of professional activity of future teachers in the context of inclusive educational space of primary school. *Training of future teachers in the context of standardization of primary education: materials of the II All-Ukrainian scientific-practical Internet-conference with international participation*, (pp. 31-34)).
- Гарань, Н. (2018). Підготовка магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» до науково-дослідної діяльності. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II всеукраїнської науково-практичної інтернет – конференції з міжнародною участю*, (сс. 47-52) (Haran, N. (2018). Preparation of masters of specialization «Pedagogy of higher school» for research activities. *Training of future teachers in the context of standardization of primary education: materials of the II All-Ukrainian scientific-practical Internet-conference with international participation*, (pp. 47-52)).
- Гнезділова, К. М. (2014). *Теоретичні і методичні основи формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Черкаси (Hnezdilova, K. M. (2014). *Theoretical and methodical bases of formation of corporate culture of future teachers of higher school in the course of master's preparation* (DSc thesis abstract). Cherkasy).
- Глуховська, Н. А. (2016). Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2, 67-71 (Hlukhovska, N. A. (2016). Problems and prospects of distance learning in the system of training future professionals in the context of European integration. *Current issues of pedagogy, psychology and vocational education*, 2, 67-71).
- Дубровська, Л. О., Дубровський, Л. В. (2019). До питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*, 5.2 (69.2), 52-55 (Dubrovska, L. O., Dubrovskiy, L. V. (2019). On the issue of training future primary school teachers in higher education institutions. *Young Scientist*, 5.2 (69.2), 52-55).
- Кравченко, В. М. (2017). *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя. (Kravchenko, V.M. (2017). *Theoretical and methodical bases of modernization of professional training of teachers of higher school in the conditions of magistracy* (DSc thesis). Zaporizhzhia).
- Мирончук, Н. М. (2018). Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 3.6, 99-103 (Mironchuk, N. M. (2018). The peculiarities of the content of training of masters of a specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 3.6, 99-103).
- Мурасова, Г. Є. (2012). *Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання*. Режим доступу: http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm (Murasova, H. E. (2012). *The peculiarities of professional training of future specialists in the conditions of distance learning*. Retrieved from: http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm).
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 21.04.2018). (On approval of the Concept for the implementation of state policy in

the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (appeal date: April 21, 2018)).

Kryvonos, O., Chernyakova, Zh. (2021). An innovative approach to students' professional training in the context of heuristic learning. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (99), Issue: 252, 2021 May. P. 10-14.* <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-02>.

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга, Чернякова Жанна. Адаптація підготовки майбутнього вчителя к професійної діяльності в новій українській школі (на прикладі навчальної дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти»).

Стаття присвячена науковому обґрунтуванню процесу адаптації підготовки майбутнього вчителя к професійної діяльності в новій українській школі, в частині, через трансформацію методологічних основ його підготовки на прикладі викладання дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти». В частині, виявлені методологічні основи формування майбутнім педагогом інноваційного учня, який повинен мати певний набір якостей, які дозволять йому бути успішним в майбутньому житті. Представлені методологічні основи підготовки інноваційного вчителя, спроможного формувати інноваційного учня, забезпечувати реалізацію основних принципів педагогіки партнерства, змінення змісту його навчання з підходу, орієнтованого на заняття на компетентнісний підхід в відповідності з Концепцією нової української школи.

Ключевые слова: учитель новой украинской школы, инновационный ученик, педагогика партнерства, компетентностный подход в обучении, методы обучения, информационные технологии обучения.

АНОТАЦІЯ

Кривонос Ольга, Чернякова Жанна. Адаптація підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в новій українській школі (на прикладі навчальної дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти»).

Стаття присвячена науковому обґрунтуванню процесу адаптації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в новій українській школі, зокрема, через трансформацію методологічних основ його підготовки на прикладі викладання дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти». Зокрема, висвітлено методологічні основи формування майбутнім педагогом інноваційного учня, який повинен володіти певним набором якостей, що дозволять йому бути успішним в майбутньому житті.

Досліджено, що за сучасними науковими даними вчитель виконує одночасно декілька ролей, зокрема: 1) коуча – хто допомагає досягти життєвої або професійної мети; 2) ментора – досвідченого й надійного товариша, порадирика, наставника; 3) тьютора – хто індивідуально працює з дитиною та виявляє освітні запити, проектує освітню діяльність, організує рефлексію, проектує наступні кроки в освіті; 4) новатора – педагога, який приносить в інтелектуальну освітню діяльність нові ідеї; 5) модератора – людини, яка проводить соціологічні дослідження, може бути ведучим фокус-групи, адміністратором форуму, чату, соціальної мережі в Інтернеті; 6) фасилітатора, який підтримує учня в його навчальній діяльності через педагогічну взаємодію, допомагає, надихає.

Представлено методологічні основи підготовки інноваційного вчителя, здатного формувати інноваційного учня, забезпечувати реалізацію основних принципів педагогіки партнерства, зміну змісту його навчання зі знаннєвого на компетентнісний підхід відповідно до Концепції нової української школи.

Проведений аналіз шляхів адаптації підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в новій українській школі, дає можливість стверджувати, що зміна методологічних основ навчання майбутніх учителів дає можливість формувати їх професійні компетентності у вигляді здатності усвідомити сутність інноваційних перетворень у закладах загальної середньої освіти й використовувати їх у майбутній професійній діяльності як: зміна структури школи, змісту навчання учнів, запровадження педагогіки партнерства, виховання на цінностях, умотивований учитель, створення ефективного освітнього середовища тощо; здатності формувати конкурентоздатного випускника школи як всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя; патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення.

Ключові слова: *учитель нової української школи, інноваційний учень, педагогіка партнерства, компетентнісний підхід у навчанні, методи навчання, інформаційні технології навчання.*

УДК 378.091.3:811.111]:005.336.2

Марія Миколів

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0001-5267-7505

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/307-320

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті на основі аналізу джерел, опитування викладачів і студентів конкретизовано цілі та зміст формування у майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі в єдності предметного (професійна та офіційно-ділова сфери спілкування, ситуації, наміри, теми та проблеми, тексти, лінгвосоціокультурний матеріал (лексика з національно-культурною семантикою, норми поведінки, лінгвосоціокультурні особливості есе); лексичний, мовленнєвий матеріал, інформативні та конвенційні комунікативні стратегії) та процесуального (продуктивні вміння, лінгвосоціокультурні навички та вміння, лексичні навички, уміння оперувати комунікативними стратегіями, рефлексивні вміння, вправи для розвитку навичок та вмінь, відповідні знання) аспектів.

Ключові слова: *цілі, зміст, англomовна компетентність у говорінні та письмі, майбутні викладачі, предметний аспект, процесуальний аспект, уміння, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення не викликає заперечень необхідність володіння сучасними фахівцями англійською мовою. При цьому особлива роль належить викладачам англійської мови, від рівня професійної компетентності яких залежить ефективність оволодіння студентами різних спеціальностей англійською мовою. Відповідно, англомовна підготовка майбутніх викладачів потребує уваги та постійного вдосконалення з огляду на сучасні тренди та інновації.

Одним із основних підходів до навчання іноземних мов є інтегрований підхід, який передбачає взаємопов'язане формування в студентів видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови. Відповідно взаємопов'язане навчання продуктивних видів – говоріння та письма – є актуальною методичною проблемою.

Сучасний розвиток інформаційних технологій забезпечує розширення освітніх можливостей для навчання іноземних мов загалом та англійської мови зокрема. Пандемія, яка охопила планету, змушує освітян шукати можливості ефективного навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукових робіт, дотичних до нашої тематики, уможливило виокремлення трьох напрямів досліджень. Перший – наукові пошуки, які стосуються вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх викладачів загалом, серед яких дослідження Ю. Безвін щодо формування соціокультурної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності; О. Дідух стосовно методики навчання ведення дебатів майбутніх викладачів англійської мови; Я. Фабричної щодо навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля; О. Ярошенко стосовно формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу. Другий напрям – взаємопов'язане формування навичок, умінь, компетентностей. Зокрема, Н. Скиба вивчала проблему інтегрованого формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови економічних спеціальностей; Н. Добровольська досліджувала питання взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фахівців інформаційних технологій; М. Бурак зосереджувалася на проблемі інтегрованого формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної

компетентності. Третій напрям, пов'язаний із формуванням мовленнєвих компетентностей за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, представлений частково дослідженнями М. Бурак, у якому обґрунтовано доцільність використання веб-квестів, застосування сучасних інтернет-технологій (YouTube, Google Hangouts, Google Classroom, Skype).

Разом із тим, недостатньо вивченим у вітчизняній науці залишається питання взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, потребує конкретизації зміст формування означеної компетентності, який зумовлюється відповідними цілями.

Отже, **мета статті** – визначити цілі та зміст формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Методи дослідження. Дослідження реалізувалося з використанням теоретичних (вивчення сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел у контексті тематики дослідження; аналіз робочих програм із метою визначення вимог до рівня сформованості в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі), а також емпіричних (наукове спостереження за організацією навчального процесу в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, опитування викладачів і студентів для з'ясування змісту підготовки фахівців, інтересів студентів тощо) методів.

Виклад основного матеріалу. Логіка навчання зумовлюється кінцевими цілями. Традиційно в методиці навчання іноземних мов виділяють практичну, професійну, освітню, розвивальну та виховну цілі.

Випускники магістратури, які приходять після бакалаврату з рівнем С1, повинні демонструвати рівень володіння англомовною комунікативною компетентністю на рівні С2.1–С2.2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (*Common European Framework of References*, 2001). Відповідно, практичною метою формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі є оволодіння студентами до завершення навчання в магістратурі англомовною компетентністю в говорінні та письмі на рівні С 2.1–С 2.2. Зрозуміло, що такий високий рівень зумовлює вживання різноманітних лексичних та граматичних засобів, вільність, спонтанність мовлення, застосування ефективних комунікативних стратегій відповідно до мети висловлювання.

Професійна мета полягає в оволодінні студентами професійно орієнтованою компетентністю в говорінні та письмі, що зумовлює здатність

використовувати різні методи, прийоми, а також засоби навчання говоріння та письма, адаптовувати власне усне та письмове висловлювання до потреб суб'єктів навчання. Професійна мета забезпечує професійний контекст спілкування в межах типових ситуацій.

Освітня мета передбачає усвідомлення студентами особливостей усної та письмової комунікації англійською мовою в межах різних сфер, тем та ситуацій, специфіки написання різних робіт англійською мовою, ролі сучасних методів, прийомів та засобів навчання в удосконаленні власної компетентності та навчанні інших. На магістерському рівні здійснюється подальший розвиток лінгвістичної усвідомленості студентів.

Розвивальна мета спрямована на розвиток творчого та критичного мислення майбутніх викладачів, їх рефлексивності та автономії, що значною мірою зумовлює успішність професійної самореалізації в майбутньому. Крім того, під час навчання в магістратурі здійснюється подальший розвиток комунікативних здібностей, психічних процесів і механізмів, мотивації тощо.

Виховна мета передбачає виховання культури комунікації, поваги та толерантності до інших в процесі усного та письмового спілкування. Інформаційно-комунікаційні технології покликані сприяти реалізації окреслених цілей.

Цілі реалізуються в змісті навчання, під яким розуміємо те, чим студенти повинні опанувати у процесі навчання, щоб досягнути визначених цілей (Бурак, 2019, с. 65). Зміст навчання є змінною категорією, і можливі зміни, пов'язані з новим матеріалом, новими реаліями та професійними вимогами тощо.

Услід за низкою вітчизняних учених (Задорожна, 2012, с. 127; Черниш, 2015, с. 192) в межах змісту виокремлюємо предметний та процесуальний аспекти. Опираючись на погляди дослідників, у предметному аспекті виділяємо: 1) сфери спілкування; 2) ситуації спілкування; 3) комунікативні наміри; 4) теми та проблеми; 5) лінгвосоціокультурний матеріал; 8) лексичний матеріал; 9) мовленнєвий матеріал; 9) комунікативні стратегії.

І. Задорожна виокремлює особисту, соціально-побутову, навчальну, професійну, соціально-культурну, офіційно-ділову суспільно-політичну *сфери спілкування* (Задорожна, 2012, с. 128). На нашу думку, до зазначеного переліку можна віднести також наукову сферу. З огляду на тематику нашого дослідження та суб'єктів навчання вважаємо, що домінуючими у процесі підготовки магістрантів є професійна та офіційно-ділова сфери, які в певних аспектах можуть ототожнюватися.

Сучасні визначення ситуації спілкування (Никитенко та Гальскова, 2013, с. 79) зумовлюють наше її трактування як сукупності екстралінгвістичних факторів, у межах яких здійснюється мовленнєва діяльність і які визначають її характер, особливості, мовленнєву та немовленнєву поведінку її учасників. У межах ситуації учасники спілкування мають певні комунікативні наміри. Комунікативний намір трактуємо як усвідомлення очікуваного результату спілкування, що визначається мотивом, реалізується змістом та характером висловлювання (Баб'юк, 2019, с. 73). У результаті опитування 52 викладачів англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Львівського національного університету імені Івана Франка, аналізу сучасних досліджень (Бурак, 2019; Ярошенко, 2015) ми визначили ситуації спілкування, а також комунікативні наміри, типові для міжкультурного спілкування майбутніх викладачів. Отже, типовими ситуаціями спілкування викладачів іноземних мов є:

- 1) пояснення матеріалу на занятті;
- 2) проведення вебінарів/тренінгів для викладачів, учителів;
- 3) участь у дискусії на професійну тему;
- 4) виступ на конференції/відеоконференції;
- 5) презентація (наприклад, власного посібника);
- 6) проходження інтерв'ю для участі у програмі чи науковому стажуванні;
- 7) спілкування з іноземними колегами на конференції, під час інших заходів;
- 8) написання проєктів, грантів;
- 9) ділове листування з колегами;
- 10) написання мотиваційних листів для участі в грантах;
- 11) написання тез, статей;
- 12) написання есе, листів тощо під час здачі міжнародних іспитів.

Ми переконані, що цей список може бути розширений, однак вважаємо, що перелічені ситуації є типовими для викладачів англійської мови. Зазначимо, однак, що в процесі навчання ми зосереджуємося на написанні есе, оскільки опитування 67 студентів-магістрантів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2019–2020 н. р., 2020–2021 н. р.) продемонструвало, що саме створення есе різних видів становить найбільші труднощі (про це вказали 85 % респондентів).

Відповідно до визначених ситуацій спілкування, серед *комунікативних намірів* виділяємо: представити інформацію, унаочнити

дані/факти, закликати до дій, переконати аудиторію, представити результати власних наукових розвідок чи власного досвіду, отримати інформацію, представити власні здобутки і професійні та/або наукові інтереси, продемонструвати власний рівень володіння англійською мовою. Перелічені наміри враховувалися під час визначення мовленнєвих умінь, якими повинні оволодіти студенти.

Ще одним компонентом предметного змісту є *теми*. Ураховуючи погляди О. Федоренко (Федоренко, 2013), вважаємо, що теми: дають змогу певною мірою організувати зміст навчання, упорядкувати лексичний матеріал; відібрати й систематизувати навчальний матеріал; уможливають забезпечення логічної послідовності навчання.

Аналіз програм з Практичного курсу англійської мови для магістрантів спеціальностей 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)), 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська (англійська мова та література) ТНПУ імені Володимира Гнатюка (Дацків та ін., 2020; Кондратьєва та ін., 2020) дав змогу окреслити перелік загальних тем, у межах яких доцільно виокремлювати підтеми: 1. Наука життя. 2. Світ спорту. 3. Сучасні соціальні проблеми. 4. Робота і бізнес.

До прикладу, у першій темі автори програм виділяють такі підтеми: Медичні винаходи та етичні питання в медицині; Сучасні технології в медицині; Нетрадиційна медицина, ефект плацебо; Здорове харчування та спосіб життя. Компонентами другої теми є такі підтеми: Спортивні досягнення та емоційні проблеми спортсменів; Види спорту та професії; Екстремальний спорт; Відомі особистості у спорті; Технології у спорті. Третя тема включає: Соціальні проблеми (расизм, ейджизм, права людини); Історичні події та персоналії; Політика та глобалізація. До складу четвертої автори програм вносять такі підтеми: Робота і бізнес; Професії та кар'єрний ріст; Професійні якості та етичні питання на робочому місці (Дацків та ін., 2020; Кондратьєва та ін., 2020).

У межах зазначених тем та підтем доцільно також виділяти проблеми, які є актуальними для майбутніх викладачів англійської мови в професійному, особистому чи соціальному аспектах.

Ще одним компонентом предметного аспекту змісту є *тексти*. Їх вважають зразками жанрів, характерних для певної спеціальності, що зумовлюються ситуаціями професійного спілкування, виконують комунікативну, прагматичну, когнітивну й епістемічну функції та виступають важливим засобом оволодіння лінгвокультурою (Федоренко, 2013, с. 4). Логіка дослідження зумовлює використання при формуванні

англомовної компетентності в говорінні та письмі електронних текстів, фонограм та відеофонограм, що звичайно не заперечує можливість застосування і друкованих текстів. Тексти слугуватимуть взірцем автентичного мовлення; моделлю для написання есе; джерелом значущої для студента інформації; основою для аналізу, обговорення, здійснення різноманітних професійних дій (Черниш, 2015, с. 240).

Для студентів другого (магістерського) рівня серед мовленнєвого матеріалу доцільно зацентувати увагу на *лексичному матеріалі*, оскільки оволодіння граматичним та фонетичним матеріалом здійснюється на початкових курсах бакалаврату. Важливим є також оволодіння *лінгвосоціокультурним матеріалом*, до якого відносимо лексику з національно-культурною семантикою, серед якої особливо важливими є техніко-комунікативні кліше (мовленнєві одиниці різного обсягу, які вживаються в типових комунікативних ситуаціях, характеризуються високою вживаністю й передбачуваністю, часто використовуються носіями мови (*if I may say, so much for that*); фразеологізми з соціокультурним потенціалом (*to go off the hook, It's all Greek to smb*) (Задорожна, 2012, с. 92-94; Ишханян, 1996, с. 37-50); правила і норми поведінки в типових ситуаціях реального спілкування; лінгвосоціокультурні детермінанти письмових текстів.

Надзвичайно важливим компонентом предметного змісту є стратегії – навчальні та комунікативні. Навчальні стратегії трактуємо як лінії поведінки, спрямовані на досягнення певних начальних цілей і дотримуємось класифікації Р. Оксфорд, яка поділяє навчальні стратегії на *прямі* (мнемічні, когнітивні та компенсційні) й *непрямі* (метакогнітивні, афективні, соціальні) (Oxford, 1990, с. 18-21). Однак, зважаючи на суб'єктів дослідження, вважаємо, що до початку навчання в магістратурі студенти загалом повинні оволодіти всіма переліченими видами навчальних стратегій і виробити індивідуальний стиль навчання, який доцільно в подальшому вдосконалювати. Тому видається важливим зосередитися на *комунікативних стратегіях*, які, услід за Т. А. Толмачовою, визначаємо як «сукупність мовленнєвих актів ініціатора спілкування, що встановлює лінію його мовленнєвої поведінки, моделює досягнення цілей та реалізацію планів, а також прогнозує можливі реакції реципієнта на них» (Толмачева, 2009, с. 86). Комунікативні стратегії реалізуються через тактики – прийоми, що передбачають використання певних мовних засобів. Комунікативні тактики, що сприяють реалізації комунікативної стратегії, залежать від типу дискурсу, мовленнєвого жанру, намірів комуніканта, ситуації (Томашук, 2016, с. 87).

Попри різноманітність класифікацій стратегій, ми послуговуватимемося типологією комунікативних стратегій, запропонованою Т. А. Толмачовою з урахуванням мовленнєвих актів, об'єднаних між собою такими комунікативними функціями, як обмін інформацією, оцінювання, вираження емоцій, спонукання тощо. За цією типологією виділяють: 1) інформативну комунікативну стратегію (спрямовану на повідомлення чи отримання певної інформації, вплив на вербальну чи невербальну поведінку комуніканта); 2) оцінно-впливову комунікативну стратегію (націлену на здійснення аксіологічного впливу на комуніканта, вербальне вираження емоційної оцінки, думки, бажання створити відповідну комунікативну атмосферу, що сприятиме впливу на співрозмовника); 3) емоційно-впливову комунікативну стратегію (передбачає зміну психоемоційного стану комуніканта чи спонукання його до дії); 4) регулятивно-спонукальну комунікативну стратегію, націлену на зміну поведінки мовця та спонукання його до певної дії; 5) конвенційну комунікативну стратегію (соціально-конвенційну стратегію (установлення, підтримання, розмикання контакту) і стратегію організації мовленнєвого висловлювання та підтримання уваги) (Толмачева, 2009).

Для майбутніх викладачів англійської мови важливо оволодіти всіма зазначеними видами комунікативних стратегій. Однак, у першу чергу, ми зосередимося на інформативній та конвенційній комунікативних стратегіях з набором відповідних тактик.

Переїдемо до аналізу процесуального аспекту змісту формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі, який включає (Задорожна, 2012; Баб'юк, 2019; Буряк, 2019; Дзіман, 2020): 1) мовленнєві навички та вміння говоріння та письма, вправи для їх розвитку, знання; 2) лінгвосоціокультурні навички та вміння, вправи для їх розвитку, знання; 3) лексичні навички, вправи для їх розвитку, відповідні знання; 4) уміння оперувати комунікативними стратегіями з метою досягнення комунікативної мети; 5) рефлексивні вміння.

У статті ми не будемо зосереджуватися на конкретизації мовленнєвих навичок та вмінь, оскільки вони обґрунтовані в нашій попередній публікації (Муколів, 2020). Однак, вважаємо за необхідне пояснити деякі аспекти.

Зокрема, у змісті формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі ми не виокремлюємо граматичні та фонетичні навички, оскільки вважаємо, що до періоду навчання в магістратурі студенти повинні оволодіти ними на доволі високому рівні. Цілеспрямований розвиток граматичних та фонетичних навичок майбутніх викладачів доцільно здійснювати за потреби. Крім того, студентів потрібно

заохочувати аналізувати граматичний та фонетичний аспект власного мовлення. Зокрема, фонетична компетентність за умови відсутності свідомого контролю студентами погіршується під впливом дії інтерференції рідної мови. Л. Селінкер вважає, що однією з причин відхилень від вимовної норми є фосилізація (fossilization), тобто механізм, задіяний у процесі оформлення мовного матеріалу, який мовці незалежно від віку чи тривалості вивчення іноземної мови залучають під час продукування «міжмови» (interlanguage) (Selinker, 1972). Одиниця вимови вважається фосилізованою (fossilized), якщо її неправильна вимова настільки міцно закріпилася в мовця, що її дуже важко виправити (Долина, 2011, с. 26). Для уникнення фосилізації майбутні викладачі повинні здійснювати самоконтроль та самоаналіз фонетичного аспекту власного мовлення. При цьому викладачу доцільно заохочувати студентів до реалізації свідомого та цілеспрямованого самоконтролю та самооцінки.

Із зазначеного випливає, що до процесуального аспекту змісту формування в майбутніх викладачів англомовної компетентності в говорінні та письмі доцільно також віднести рефлексивні вміння.

Рефлексія є ментальним процесом, який сприяє трансформації досвіду в знання і створює тісний зв'язок між емоційним та когнітивним станами (Задорожна, 2017, с. 6), що особливо важливо з огляду на те, що навчання завжди ефективніше в умовах позитивного емоційного стану студентів. Рефлексія допомагає осмислити й переосмислити досвід, цілі, ідеї, очікування, результати, що, у свою чергу, призводить до зміни поведінки суб'єкта навчання (Boyd & Fales, 1983).

Результати досліджень свідчать, що систематична рефлексія сприяє розвитку мотивації, компетентностей (Задорожна, 2017, с. 8). Серед рефлексивних умінь з урахуванням результатів досліджень І. Задорожної (Задорожна, 2012; Задорожна, 2017), М. Бурак (Бурак, 2019) вважаємо за доцільне виділити такі:

- аналізувати власні цілі щодо розвитку англомовної компетентності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності;
- визначати власний рівень сформованості вмінь говоріння та письма;
- аналізувати власні помилки в усному та писемному мовленні та їх причини;
- аналізувати власні результати навчання, виконання завдань, спілкування в реальних ситуаціях;
- визначати причини недосягнення цілей;

– аналізувати індивідуальний навчальний стиль, індивідуальні навчальні стратегії та їх відповідність завданням, меті навчання;

– аналізувати комунікативні стратегії, які студент використовує в усному та писемному мовленні та їх релевантність цілям і ситуації спілкування;

– визначати шляхи досягнення поставлених цілей.

Реалізація всіх компонентів змісту може здійснюватися з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують доступність матеріалів, інтерактивність навчального процесу, його значну гнучкість та рефлексивність.

Висновки. Таким чином, ми конкретизували цілі (практичну, професійну, освітню, розвивальну, виховну) та зміст формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі в єдності предметного та процесуального аспектів. Предметний аспект включає: професійну та офіційно-ділову сфери спілкування; типові ситуації спілкування, визначені нами на основі опитування викладачів ЗВО; комунікативні наміри (представити інформацію, унаочнити дані/факти, закликати до дій, переконати аудиторію, представити результати власних наукових розвідок чи власного досвіду, отримати інформацію, представити власні здобутки та професійні і/чи наукові інтереси, продемонструвати власний рівень володіння англійською мовою); теми та підтеми, проблеми; тексти (електронні, фонограми та відеофонограми); лінгвосоціокультурний матеріал (лексика з національно-культурною семантикою, правила й норми поведінки в типових ситуаціях реального спілкування; лінгвосоціокультурні детермінанти письмових текстів); лексичний матеріал; мовленнєвий матеріал; комунікативні стратегії (інформативна та конвенційна) і тактики. Процесуальний аспект змісту формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі включає: мовленнєві навички та вміння говоріння та письма, вправи для їх розвитку, знання; лінгвосоціокультурні навички та вміння, вправи для їх розвитку, знання; лексичні навички, вправи для їх розвитку, відповідні знання; уміння оперувати комунікативними стратегіями з метою досягнення комунікативної мети; рефлексивні вміння.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці ефективної методики формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

Баб'юк, О. В. (2019). *Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Babiuk, O. V. (2019). *Development of professional oriented competence in spoken production of prospective specialists in the field of tourism* (PhD thesis). Ternopil).

Бурак, М. І. (2019). *Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Burak, M. I. (2019). *Integrated development of professional oriented speaking competence and informational and communicative competence of prospective English university teachers* (PhD thesis). Ternopil).

Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Zadorozhna, I. P. (2012). *Theoretical and methodological foundations of self-study work organization on acquiring English language communicative competence* (DSc thesis). Kyiv).

Дацків, О. П., Кондратьєва, Т. Б., Клименко, А. О. (2020). *Робоча програма навчальної дисципліни Практичний курс англійської мови*. Рівень вищої освіти: другий (магістерський). Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність: 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Datskiv, O. P., Kondratieva, T. B., Klymenko, A. O. (2020). *Program of the discipline Practical English language course*. Level of higher education: second (master's). Field of knowledge 01 Education / Pedagogy. Specialty: 014.02 Secondary education (Language and literature (English)). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University).

Дзіман, Г. М. (2020). *Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dziman, H. M. (2020). *Development of English language competence in academic writing in the future officers majoring in information technologies* (PhD thesis). Kyiv).

Долина, А. В. (2011). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dolyna, A. V. (2011). *Methods of Improvement of English teachers' phonological competence in self-study work* (PhD thesis). Kyiv).

Ишханян, Н. Б. (1996). *Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва (Ishhanian, N. B. (1996). *Ways of developing linguosociocultural competence in the intensive foreign language course (English language in nonlinguistic pedagogical university)* (PhD thesis). Moscow).

Кондратьєва, Т. Б., Дацків, О. П., Шуляк, І. М. (2020). *Робоча програма навчальної дисципліни Практичний курс англійської мови*. Рівень вищої освіти: другий (магістерський). Галузь знань 03 Гуманітарні науки. Спеціальність: 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська (англійська мова і література). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Kondratieva, T. B., Datskiv, O. P., Shulyak, I. M. (2020). *Program of the discipline Practical English language course*. Level of higher education: second (master's). Field of knowledge 03 Humanities. Specialty: 035.041 Germanic languages and literatures (translation included), the first language – English (English language and literature). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University).

Никитенко, З. Н., Гальскова, Н. Д. (2013). *Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей*. Москва: Директмедиа. (Nikitenko, Z. N., Halskova, N. D. (2013). *Theory and practice of teaching foreign languages in primary school: textbook for students of pedagogical universities and colleges*. Moscow: Directmedia).

Толмачева, Т. А. (2009). *Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: языковой вуз, английский язык* (дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02). Горно-Алтайск (Tolmachova, T. A. (2009). *Methods of teaching students communicative strategies of foreign language speech behavior in everyday situations of intercultural communication: linguistic university, English* (PhD thesis). Horno-Altaisk).

Томащук Ю. О. (2016). *Дискурсивно-прагматичні характеристики англомовного інтернет-інтерв'ю (на матеріалі Інтернет-журналів для підлітків "gUrl", "Seventeen", "Teen Vogue")* (дис. ... канд. філол. наук: 13.00.02). Луцьк (Tomashchuk, Yu. O. (2016). *Discursive and pragmatic characteristics of English-language online interviews (based on online magazines for teenagers "gUrl", "Seventeen", "Teen Vogue"* (PhD thesis). Lutsk).

Федоренко, О. М. (2013). Особливості компонентного складу змісту навчання іншомовного професійно-спрямованого спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 108.1. (Fedorenko, O. M. (2013). Features of the component composition of the content of teaching foreign language professionally-oriented communication. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 108.1). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_35.

Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Chernysh, V. V. (2015). *Theoretical and methodological foundations of forming prospective teachers' professional oriented English language speaking competence* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Ярошенко, О. В. (2015). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Yaroshenko, O. V. (2015). *Development of English professional oriented competence in spoken interaction of prospective university teachers by means of case method* (PhD thesis). Kyiv).

Boyd, E. M., Fales A. W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.

Common European Framework of References: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Mykoliv, M. (2020). Integrated development of speaking and writing competences of prospective university English teachers. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1, 154-161 (*Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 1, 154-161).

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (2), 209-211.

Zadorozhna, I. (2017). Reflective Foreign Language Teaching and Learning of University Students. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 4, 6-12 (Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, 4, 6-12).

РЕЗЮМЕ

Мыколив Мария. Цели и содержание формирования у будущих преподавателей англоязычной компетентности в говорении и письме средствами информационно-коммуникационных технологий.

В статье на основании анализа источников, анкетирования преподавателей и студентов конкретизированы цели и содержание формирования у будущих преподавателей англоязычной компетентности в говорении и письме в единстве предметного (профессиональная и официально-деловая сферы общени, ситуации, намерения, темы и проблемы, тексты, лингвосоциокультурный материал (лексика с национально-культурной семантикой, нормы поведения, лингвосоциокультурные особенности эссе), лексический, речевой материал, информационные и конвенциональные коммуникативные стратегии) и процессуального (продуктивные умения, лингвосоциокультурные навыки и умения, лексические навыки, умения использовать коммуникативные стратегии, рефлексивные умения, упражнения для развития навыков и умений, соответствующие знания) аспектов.

Ключевые слова: цели, содержание, англоязычная компетентность в говорении и письме, будущие преподаватели, предметный аспект, процессуальный аспект, умения, информационно-коммуникационные технологии.

SUMMARY

Mykoliv Mariya. Objectives and content of developing prospective university teachers' English competence in speaking and writing by means of information and communication technologies.

The article grounds and specifies the objectives (practical, professional, developmental, educational) and the content of formation of prospective university teachers' English competence in speaking and writing by means of information and communication technologies. The study of modern scientific sources, syllabi, scientific observation, a survey of teachers and students of two universities enabled to determine the subject and procedural aspects of content. The subject aspect includes: professional and official spheres of communication; typical communication situations identified on the basis of a survey of university teachers; communicative intentions (to present information, to present data/facts, to call for action, to convince the audience, to present the results of own scientific research or own experience, to receive information, to present own achievements and professional and/or scientific interests, to demonstrate own level of English etc.); topics and subtopics, problems; texts (electronic, audio and video); linguosociocultural material (vocabulary with national-cultural semantics, rules and norms of behavior in typical situations of real social and professional communication, linguosociocultural peculiarities of different types of essays); lexical material; speech material; informative communication strategies and conventional communication strategies with corresponding tactics. The procedural aspect of the content of formation of prospective university teachers' English competence in speaking and writing includes: speaking and writing skills, exercises for their development, corresponding knowledge; linguosociocultural skills, exercises for their development, corresponding knowledge; lexical skills, exercises for their development, relevant knowledge; ability to use communication strategies (informative and conventional) in order to achieve a communicative goal; reflective skills. Implementation of all the components of the content can be carried out with the help of information and communication technologies that ensure the availability of materials, interactivity of the educational process, its considerable flexibility and reflectivity. Further investigation should be focused on the development and

experimental testing of the methodology of developing prospective university teachers' English competence in speaking and writing by means of information and communication technologies.

Key words: objectives, content, English competence in speaking and writing, prospective university teachers, subject aspects, procedural aspect, skills, information and communication technologies.

УДК 374

Могильна Юлія

Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0003-3144-3392

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/320-329

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито сутність поняття «неформальна освіта», обґрунтовано важливість включення неформальної освіти до освітньої системи шкіл України, висвітлено значення складових неформальної освіти у формуванні учнів шкіл, як розвинених, цілеспрямованих особистостей. Метою статті є дослідження рівня підготовки майбутніх учителів до проведення заходів з неформальної освіти у школах; виявлення в них рівня сформованості розуміння поняття «неформальна освіта». Автор наводить результати дослідження, що доводять актуальність поставленої проблеми та пропонує шляхи її вирішення.

Ключові слова: неформальна освіта, учні, підготовка майбутніх вчителів, формальна освіта.

Постановка проблеми. Неформальна освіта є інноваційним компонентом в системі освіти України. Поняття «неформальна освіта» має англomовне походження, що викликає труднощі у його визначенні та використанні у співвіднесенні з іншими педагогічними термінами і поняттями. Закономірності та тенденції неформальної освіти на сьогодні не сформульовані через брак досвіду у визначеній сфері.

Водночас неформальна освіта, як складова, що доповнює формальну освіту, є важливою у формуванні всебічно розвиненої, цілеспрямованої особистості школяра. На сьогодні, через брак теоретичної інформації та досвіду, неформальна освіта у школах та підготовка майбутніх учителів до її проведення, знаходяться на низькому рівні.

Недосконалість вивчення складових неформальної освіти та її низький рівень визначають актуальність даного дослідження.

Мета статті: дослідження рівня підготовки майбутніх учителів до проведення заходів з неформальної освіти у школах; виявлення в них рівня сформованості розуміння поняття «неформальна освіта». Відповідно до поставленої мети окреслимо основні завдання:

1. Розкрити сутність поняття «неформальна освіта».
2. Виявити у студентів 1-5 років навчання ХНПУ ім. Г. С. Сковороди рівня сформованості розуміння поняття «неформальна освіта» та їх готовності до проведення заходів неформальної освіти у школах.

3. Згідно з отриманими результатами зробити висновки та запропонувати шляхи розв'язання поставленої наукової проблеми.

Методи досліджень. У статті використано такі методи дослідження: аналіз педагогічної та психологічної літератури, періодичних видань для порівняння поглядів науковців на сутність неформальної освіти та дослідження тенденції розвитку неформальної освіти за кордоном, анкетування студентів ХНПУ ім. Г. С. Сковороди та аналіз результатів проведеного анкетування.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки через стрімкий розвиток неформальної освіти в Україні та її значення для вдосконалення результатів формальної освіти з'явилась низка науковців, які у своїх працях досліджують питання неформальної освіти різних вікових груп.

Дослідження в напрямі неформальної освіти дорослих проводили такі вчені: В. Андрущенко, Т. Десятов, С. Закревська, О. Лазоренко, В. Луговий, Н. Махиня, Т. Мухлаєва, Л. Сігаєва.

Особливості неформальної освіти студентів висвітлено у працях таких науковців, як: О. Бондаренко, Ю. Деркач, П. Кряжев, Л. Шаповала. Особливості неформальної освіти школярів досліджували О. Биковська, Н. Савченко, В. Стрижалковська, І. Петрова.

Неформальну освіту, як інноваційний підхід до системи освіти, розглядали Е. Гусейнова, Ю. Лук'янова, Л. Сігаєва.

Порівняння особливостей неформальної освіти дітей і молоді в Україні і країнах Європи викладено в працях Р. Науменко.

Теоретико-методологічним засадам організації неформального навчання присвячені праці таких науковців, як Н. Горук, С. Вершловський, А. Макарені, Т. Ткач, А. Яковлев.

Виклад основного матеріалу. Неформальна освіта в Україні лише розпочинає свій шлях становлення. Досвід її проведення ще є незначним, тому до визначення самого поняття науковці мають різний підхід. Наприклад, Т. Мухлаєва визначає неформальну освіту, як будь-яку організовану навчальну діяльність за межами встановленої формальної системи, яка покликана слугувати суб'єктам навчання та реалізовувати цілі навчання» (Мухлаєва, 2010, с. 158-162).

Водночас М. Якушина, Л. Будай та М. Ілакавичус визначають неформальну освіту наступним чином: «Будь-яка організована системна діяльність, що проводиться поза межами формальної освіти, для забезпечення заданих видів навчання в інтересах тих, хто навчається» (Якушина, 2013, с. 58-63).

А. Гончарук виявляє особливість неформальної освіти в її спрямованості на задоволення освітніх потреб особистостей без надання легалізованих дипломів. О. Фучила підтверджує цю думку, виділяючи у визначенні неформальної освіти відсутність жодного, визнаного Міністерством освіти сертифікату.

Е. Гусейнова та Ю. Лук'янова визначають неформальну освіту як необов'язкову, організовану, систематичну освіту, яка не передбачає присудження певної кваліфікації та формального оцінювання набутих знань та навчальних досягнень учасників (Гусейнов, 2013).

Л. Сігаєва прирівнює неформальну освіту до культурно-просвітницької роботи, яка враховує потреби й інтереси слухачів без подальшого отримання диплому (Сігаєва, 2011, с. 38-42).

У Законі України «Про освіту» неформальна освіта трактується як така, що «здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» (*Закон України «Про освіту»*).

Проаналізувавши наведені визначення, можемо виявити особливості неформальної освіти, а саме: системність, організованість, спрямованість, зорієнтованість на потреби та особливості тих, хто навчаються, відсутність присудження кваліфікації та документу, визнаного Міністерством освіти та науки України.

Т. Мухлаєва, орієнтуючись на закордонний досвід, сформулювала такі характеристики неформальної освіти: орієнтація на конкретні освітні запити визначених груп – здобувачів освіти; мотиваційна складова – єдина підстава для участі в освітньому процесі, що обумовлює високий особистісний сенс навчання для кожної особистості; внутрішня відповідальність здобувачів за результат освітньої діяльності; розвиток якостей особистості, які забезпечують успішність у сфері конкретного освітнього процесу; висока активність здобувачів у процесі навчання; підвищення самооцінки шляхом розвитку особистісних якостей індивідуума; головними у співвідношеннях викладача та здобувача є – взаємоповага, демократична культура, культура участі. (Мухлаєва, 2010, с. 158-162).

У загальному визначені, освіта – це процес засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, що необхідні особистості для успішної життєдіяльності, професійного становлення. Окрім того, освіта є елементом виховання, у процесі здобування якої відбувається засвоєння систематизованих знань здобувачем і формування на основі отриманих знань світогляду, розвиток пізнавальних можливостей, набуття професійних умінь і навичок (Волкова, 2002, с. 270).

Кожен вид освіти, як формальний, так і неформальний, надають певних результатів здобувачам. Своєю чергою, результати освіти поділяють на формальні (документ, що засвідчує факт здобуття освіти) та реальні (виявлений рівень знань, умінь та навичок, особистий досвід у визначеній сфері діяльності та особистісні якості) (Якуба, 1996, с. 192). Під час реалізації здобувачем отриманої освіти, найважливішими є саме реальні результати освіти, адже рівень їх сформованості визначає рівень особистості як професіоналу своєї справи та успішність його діяльності. Через низку перерахованих особливостей неформальної освіти, у першу чергу, її вузької спрямованості, можна зробити висновок, що вона є важливою в системі освіти як спосіб поглиблення знань здобувачів та підготовки високопрофесійних спеціалістів.

Неформальна освіта має бути невід'ємною часткою формальної освіти, але ці поняття не є взаємозамінними, адже, у порівнянні з формальною освітою, неформальна є: короткостроковою та специфічною; не надає формальних підтверджень здобутих знань; цикл освітнього процесу є коротким, тобто не має довгих строків; є практичною, тому повинна слідувати після або під час здобуття формальної освіти; способи контролю результатів освіти є значно демократичнішими, ніж у процесі формальної освіти, що не в усіх випадках є ефективним. Окрім того, процес неформальної освіти спрямований на формування додаткових умінь та навичок, а не основних, базових знань.

Однією з особливостей неформальної освіти є те, що вона спрямована на задоволення особистісних потреб, які не обов'язково пов'язані з професійним зростанням. Таким чином, неформальна освіта забезпечує всебічний розвиток особистості, який сприяє повноцінному соціальному існуванню (Максименко, 2006, с. 135). Саме спілкування з однолітками, становище в соціумі є одними з головних критеріїв в житті підлітка, що своєю чергою підтверджує важливість неформальної освіти в житті школярів, адже стандартна шкільна освіта спрямована на вивчення предметів, а не на розвиток соціально адаптованої особистості.

Не дивлячись на те, що середня освіта в Україні постійно зазнає реформ, на сьогодні їй притаманна низка недоліків. Такі недоліки, як невідповідність спрямованості освіти потребам ринку праці, зниження конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, відокремлення від освітнього процесу приватних підприємців та громадських організацій можливо вирішити шляхом удосконалення професійної орієнтації школярів, яка також може бути складовою неформальної освіти (Дмитрієв, 2014, с. 85-89).

Окрім того, проблематика сучасної шкільної освіти полягає у відсутності індивідуального підходу, особистісної зорієнтованості на потреби учнів, виявлення та розвитку особистісних якостей учнів, формуванні цілеспрямованості та орієнтації на майбутнє, всебічного розвитку. Компенсувати ці недоліки можливо шляхом проведення заходів з неформальної освіти у школах.

Прикладом активного розвитку неформальної освіти за кордоном є освітня програма в Німеччині. У цій країні вільний час учнів розглядають як ресурс, який вони можуть використовувати для особистого розвитку. З метою реалізації цієї думки в усіх федеральних регіонах Німеччини було введено модель школи повного дня. Такий спосіб організації шкільного процесу дає можливість учням відвідувати ті вузькоспеціалізовані об'єднання, які їх цікавлять. Це розвиває мотиваційну складову і надає перевагу в ефективності здобуття знань перед таким у неформальній освіті. Наприклад, дітям на вибір надається відвідування об'єднань художньо-культурної, природничо-наукової або технічної орієнтації. У роботі таких гуртків діє принцип «відкритих зустрічей», який робить їх доступними для кожної дитини (*Меморандум Європейської Комісії, 2000*).

У сучасній українській школі практикується дуже спрощена модель школи повного дня. Вона зводиться до окремих гуртків, які здебільшого відвідують учні, що добре навчаються – частіше за все їх виділяє й особисто запрошує вчитель. Але такі об'єднання не мають системного, постійного характеру і не користуються популярністю серед учнів, тобто мотивація до їх відвідування у школярів відсутня. До цього призводить модель шкільної освіти в Україні, яка побудована на принципі механічного запам'ятовування матеріалу та позбавлена формування мотиваційних складових в учнів, актуалізації набутих знань у повсякденному та подальшому житті, професійної орієнтації, індивідуального підходу, виявлення особливостей кожного учня. Таке становище шкільної освіти терміново потребує реформування та введення елементів неформальної освіти як обов'язкових складових.

Школу повного дня в Україні можна зустріти в школах приватної, недержавної форми власності. У їх системі після уроків проводиться велика кількість гуртків, занять, секцій у різноманітних сферах. Під час їх організації використовують сучасні методики та технології, новітню інформацію, що вабить дітей і мотивує їх. Але, через велику вартість плати за навчання в таких школах вони не є доступними для населення, що лімітує можливість дітей в Україні отримувати всебічний розвиток.

Важливим компонентом розвитку неформальної освіти в Німеччині та інших провідних країнах ЄС слугує державна підтримка, яка надає фінансування для розвитку неформальних установ, створює нормативну базу врегулювання неформальної освіти та створює органи для її керування. На сьогодні в Україні не існує нормативно-правової бази, яка би регулювала неформальну освіту та жодної підтримки на її розвиток держава не надає. Розвиток відбувається на рівні приватних шкіл, не доступних для всіх верств населення.

Доступність неформальної освіти для дітей України є окремим питанням. Адже безкоштовних гуртків, клубів та інших освітніх організацій дуже мало, вони мають обмежену кількість місць і потрапити до них дуже важко. Інше питання постає з державними установами, плата за навчання в яких є доступною. Так, дитина справді має можливість за низьку ціну відвідувати заняття, але багато сфер потребують закупівлі супутнього обладнання та реквізиту (наприклад, у музичній сфері – музичні інструменти), яке дуже часто виявляється коштовним. Це призводить до обмежених можливостей дітей і позбавляє їх шансу на всебічний, особистісний розвиток. У результаті – вільний час дитина не має змоги використовувати з користю, розвитку не відбувається й у дитини з'являється великий шанс потрапити в «погану компанію», що призведе до девіантної поведінки.

Людина, яка не розвивається як особистість, не знайшла в собі хист та призначення, не може бути успішною та щасливою. Це має вплив на державний соціум. Таким чином, можна сказати, що однією зі складових у формуванні рівня життя населення є доступність неформальної освіти.

Окрім підтримки та фінансування, держава повинна контролювати неформальну освіту, адже відсутність контролю може призвести до:

- 1) поширення неконтрольованих асоціальних, аморальних ідей;
- 2) відсутності узгодженості із загальними освітніми планами, змістом і цілями навчання;
- 3) невизнання сертифікатів неформальної освіти, що знижує умотивованість на її здобування та знецінює її;

4) відсутність контролю організацій з неформальної освіти, викладачів та освітніх програм.

Такі ризики можуть бути уникненні за умови створення законодавчого забезпечення діяльності установ та організації неформальної освіти в нормативно-правовому полі України.

Реалізовувати методи неформальної освіти у школі може лише вчитель, який до цього підготовлений. Через те, що неформальна освіта в Україні є новітньою та недосконало вивченою, підготовка педагогів-спеціалістів до реалізації неформальної освіти у школах знаходиться на низькому рівні, про що свідчить дослідження, проведене в 2020 р. серед студентів 1-5 років навчання Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. В анкетуванні взяли участь 200 студентів.

Під час обробки результатів дослідження, а саме обробки відповідей на питання «Якби ти працював(ла) у школі, то які заходи з неформальної освіти проводив(ла)?» було отримано такі данні:

1) 32,5 % опитуваних навели заходи неформальної освіти, серед яких переважно називали: тренінги, семінарські курси, гуртки;

2) 32,5 % замість заходів неформальної освіти наводили методи уроків, виховні заходи, шляхи урізноманітнення культурного дозвілля учнів, профорієнтаційні та інші бесіди, які не мають системності та їм не притаманні інші властивості неформальної освіти, що свідчить про неправильно сформоване розуміння про заходи з неформальної освіти;

3) 35 % не змогли навести приклади заходів з неформальної освіти.

Графічно результати дослідження зображено на діаграмі:

Стан сформованості у студентів ХНПУ ім. Г. С. Сковороди розуміння про заходи з неформальної освіти



Таким чином, лише 35 % студентів, які брали участь в анкетуванні, мають сформоване розуміння про заходи з неформальної освіти.

Відсутність сформованості розуміння неформальної освіти у студентів старших курсів свідчить про низьку якість підготовки майбутніх учителів до реалізації неформальної освіти у школі. Разом із тим, нерозуміння того, що таке неформальна освіта у студентів початкових курсів є доказом відсутності неформальної освіти як складової шкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підбиваючи підсумки, можемо констатувати, що неформальна освіта є невід'ємною складовою у формуванні всебічно розвиненої, цілеспрямованої особистості учня загальноосвітньої школи. Саме завдяки засобам неформальної освіти можливо компенсувати недоліки шкільної освіти. Але нині, в Україні, неформальна освіта, особливо неформальна освіта школярів, лише стає на шлях розвитку, а тому потребує досліджень та збільшення теоретичної бази. Через відсутність останньої вчителі не мають змоги поглиблено вивчити сутність поняття «неформальна освіта», сформулювати та вдосконалити відповідні компетентності.

Згідно з результатами анкетування студентів, можна зробити висновок, що підготовка майбутніх спеціалістів-педагогів позбалена формування в них розуміння неформальної освіти та навичок її реалізації.

Перспективи подальших досліджень повинні бути спрямовані на збільшення теоретичної бази з неформальної освіти школярів та її внесення в систему підготовки майбутніх учителів у вигляді окремого курсу, або розділу певної педагогічної дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

- Волкова, Н. П. (2002). *Педагогіка*. К.: Видавничий центр «Академія» (Volkova, N. P. (2002). *Pedagogy*. K.: Publishing Center "Academy").
- Гусейнова, Е. І., Лук'янова, Ю. М. (2012). Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти. *Педагогічні науки* (Huseinova, E. I., Lukyanova, Yu. M. (2012). Informal education as an important element of continuing education. *Pedagogical sciences*. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm.)
- Дмитрієв, А. (2014). Трансформація освіти. *Сучасна школа України*, 6 (Dmytriiev, A. (2014). Transformation of education. *Modern school of Ukraine*, 6).
- Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On Education"*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. К.: Видавництво ТОВ «КММ» (Maksimenko, S. D. (2006). *Genesis of personality development*. K.: Publishing House of LLC "KMM").
- Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту (*Memorandum of the European Commission 2000. Recommendation 1437 (2000) On non-formal education*). Retrieved from: <http://www.europeans.org.ua/memorand.html>)

- Мухлаева, Т. В. (2010). Международный опыт неформального образования взрослых. *Человек и образование, 4* (Mukhlaieva, T. V. (2010). International experience of non-formal education of adults. *Man and education, 4*).
- Сігаєва, Л. Є. (2011). Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомирського державного університету, 59* (Sihaieva, L. Ye. (2011). Characteristics of the structure of adult education in modern Ukraine. *Bulletin of Zhytomyr State University, 59*).
- Якуба, Е. А. (1996). *Социология*. Харьков: Изд-во «Константа» (Yakuba, E. A. (1996). *Sociology*. Kharkov: Publishing house "Constant").
- Якушина, М. С., Илакавичус, М. Р., Будай, Л. П. (2013). Диверсификация маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ. *Человек и образование, 3* (Yakushyna, M. S., Ilakavichus, M. R., Budai, L. P. (2013). Diversification of routes of non-formal education for communities of different ages in the development of the CIS. *Man and education, 3*).

РЕЗЮМЕ

Могильная Юлия. Подготовка будущих учителей к неформальному образованию школьников.

В статье раскрыта сущность понятия «неформальное образование», обосновано значение включения неформального образования в образовательную систему школ Украины, высветлено значение составляющих неформального образования в формировании учеников школ как всесторонне развитых, целеустремленных личностей. Целью статьи является исследование уровня подготовки будущих учителей к неформальному образованию в школах, выявление у них уровня сформированности понимания понятия «неформальное образование». Автор приводит результаты исследования, которые доказывают наличие поставленной проблемы.

Ключевые слова: неформальное образование, ученики, подготовка будущих учителей, формальное образование.

SUMMARY

Mohylna Yuliia. Preparation of future teachers for non-formal education of pupils.

The purpose of the article is to study the level of preparation of future teachers for non-formal education in schools; identifying the level of formation of understanding of the concept of "non-formal" education. The author presents the results of research that prove the existence of the problem and suggests ways to solve it.

During writing of the article the following methods were used: experiment, a survey was conducted among students of the 1-5 years of study at H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; analysis, the latest research on the topic and the results of the study were analyzed.

The article reveals the essence of the concept of "non-formal education", substantiates the importance of including non-formal education in the educational system of Ukrainian schools, highlights the importance of non-formal education in the formation of pupils as developed, purposeful individuals.

The practical significance of the study lies in the further development of non-formal education of pupils as an integral part in the process of obtaining general secondary education.

The results of the study prove that non-formal education is important in the formal education system, but these concepts are not interchangeable. Non-formal education has a number of advantages over formal education, but it lacks a number of properties that are mandatory for the student to receive a full classification. Therefore, non-formal education can only play the role of complementary, improving the acquired knowledge and individual qualities.

According to the results of the study, it can be concluded that non-formal education in Ukraine is only on the path of development. Its most active development is observed in out-of-school education institutions, which are not always available and have no connection with secondary education institutions. At the same time, teachers are not ready to introduce the components of non-formal education into the school system, because there is not enough theoretical base and experience in this area. Training of future teachers does not provide a sufficient level of competences in the field of non-formal education of pupils.

This proves the need for research and development of non-formal education in Ukrainian schools.

Key words: *non-formal education, pupils, training of future teachers, formal education.*

УДК 378

Ольга Мороз

Житомирський базовий
фармацевтичний фаховий коледж
ORCID ID 0000-0002-5099-335X

Жанна Осінська

Житомирський базовий
фармацевтичний фаховий коледж
ORCID ID 0000-0001-9069-7240

Оксана Плохотнюк

Житомирський базовий
фармацевтичний фаховий коледж
ORCID ID 0000-0002-9737-5209

Ірина Процюк

Житомирський базовий
фармацевтичний фаховий коледж
ORCID ID 0000-0001-9687-2361
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/329-340

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ НА ЗАСАДАХ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВНОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовано перспективи застосування практико-орієнтованого підходу в системі професійної підготовки майбутніх фармацевтів. Розкрито сутність практико-орієнтованого навчання як засобу формування технологічних умінь здобувачів освіти. Установлено, що практико-орієнтований підхід спрямований на створення умов, які сприяють формуванню в майбутніх фармацевтів необхідного мінімуму професійних умінь, навичок і досвіду практичної діяльності, а також на надбання системи теоретичних знань, що набуваються протягом лекційних занять.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна компетентність, технологічні вміння, практико-орієнтований підхід, фармацевт, технологія ліків.*

Постановка проблеми. У Концепції розвитку вищої медичної освіти (Концепція розвитку вищої медичної освіти, 2008), акцентовано увагу на тому, що нині необхідно здійснювати професійну підготовку мобільних, компетентних фахівців, які будуть конкурентоспроможними на ринку

праці. Фармацевтична галузь є специфічною сферою діяльності, якість продукції якої залежить від професіоналізму персоналу, його набутих знань, умінь, навичок. Саме в цьому контексті посилюються вимоги до підготовки освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також озброєння майбутніх фахівців фармації певним набором професійних знань, умінь та навичок і формування на цій основі в нього професійної компетентності.

У зв'язку з вищенаведеним стає актуальною проблема формування технологічних умінь як невід'ємної складової професійної компетентності майбутніх фармацевтів.

Аналіз актуальних досліджень. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичної галузі ґрунтується на нормативно-правових документах, які регламентують освітній процес медичних, фармацевтичних закладів вищої освіти, зокрема: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (2018), а також Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2010-2020 рр, Етичному кодексі фармацевтичних працівників України (2010), міжнародних стандартах, настановах, фармацевтичних практиках Всесвітньої організації охорони здоров'я та Міжнародної фармацевтичної федерації та ін..

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців розглянуті в наукових працях М. Васильєвої, О. Коваленко, М. Лазарева, В. Лозової, П. Лузана, В. Манько, Н. Ничкало, О. Романовського, В. Свистун та ін.

Особливості впровадження практико-орієнтованого підходу в підготовці фахівців різних галузей і напрямів вивчали Р. Аджимулаєва, О. Горелов, С. Грищенко, Н. Кисель, М. Корешкова, О. Котикова, І. Міщерякова, Н. Матюшенко, І. Мінервин, С. Абрамова, Є. Бояров, О. Ломов та ін. Практико-орієнтоване навчання стало предметом наукового інтересу низки зарубіжних дослідників, а саме: С. Бобраков (Німеччина), Ю. Новікова (Великобританія), Л. Павлова (Швеція) та ін.

Мета статті – обґрунтувати й визначити ефективність форм і методів формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів на засадах практико-орієнтованого підходу.

Методи дослідження. Досягнення мети передбачало застосування низки методів: теоретичні – вивчення вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, методичної, фахової літератури з проблеми дослідження; аналіз та узагальнення досвіду вирішення проблеми формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів, навчальних і навчально-

методичних посібників у фармацевтичній галузі; аналіз дидактичних можливостей технологій, які використовуються в освітньому процесі професійної підготовки фармацевтів; емпіричні – анкетування, бесіди, тестування, опитування, проведення педагогічного експерименту щодо формування технологічних умінь у процесі вивчення навчальної дисципліни «Технологія ліків»; інтерпретація, кількісний і якісний аналіз отриманих результатів експериментального навчання.

Виклад основного матеріалу. Освітня програма відображає змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційної характеристики зі спеціальності. У ній визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. Дана програма містить цикли: гуманітарної й соціально-економічної підготовки (освітня та професійна орієнтація); природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки.

Зокрема, О. Пометун зазначає, що трансформація змісту освіти визначається насамперед принципово іншим підходом до її відбору і структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу – набуття компетентностей. Будь-яка практика – це впорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. С. Гончаренко визначає практику як зумовлену специфікою буття цілеспрямованою, чуттєво-предметною діяльністю людей, змістом якої є перетворення природи і суспільства, специфічно людською формою життєдіяльності, способом буття людини в світі (Пометун, 2005, с. 218). Тільки оволодіваючи набором практичних дій, необхідних під час виконання професійних завдань, майбутній фахівець набуває компетентності та професіоналізму.

Практика, як складова частина основної освітньої програми і як вид навчальної роботи, спрямована на закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих здобувачами освіти у процесі навчання, набуття й удосконалення ними практичних умінь і навичок з обраної спеціальності, напряду.

Методологія практико-орієнтованого підходу спирається на дослідження різноманітних практик навчання та виховання й забезпечується перебігом від пізнання теоретичних конструкцій соціальних явищ до конкретного дослідження самої реальності. Вона поєднує сутнісний підхід із описом конкретних явищ, соціальною структурою і діяльністю конкретних персон. У контексті практико-орієнтованого підходу

технологічні вміння виступають провідними під час виконання професійних завдань. У практико-орієнтованому підході проявляється взаємообумовленість через трансляцію практичного знання, його форму і зміст, у яких об'єктивовано й акумульовано індивідуальний досвід виконання професійних завдань засобами діяльності у професійний досвід.

Зазначимо, що практико-орієнтований підхід передбачає вивчення традиційних для вітчизняної освіти фундаментальних наук у поєднанні з практичними дисциплінами на основі реалізації низки принципів, а саме: забезпечення гнучкості й динамічності оновлення освітньо-професійних програм в цілому та окремими частинами (блоками); реалізація академічної мобільності, академічних свобод у системі післядипломної освіти; модульність програм і навчальних дисциплін; використання різних форм і методів роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації; побудова цілісного освітнього середовища, представленого трьома вимірами: навчальним, освітньо-рефлексивним і соціально-практичним. Безумовно, практико-орієнтований підхід спрямований на надбання не тільки знань, але й умінь, навичок і досвіду практичної діяльності. Даний підхід описаний у наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: Н. Басалаєвої, О. Бірченко, А. Вербицького, Н. Житник, О. Котикової та інших. Методологічні, теоретичні і технологічні особливості окресленого підходу широко застосовуються в різних аспектах професійної підготовки майбутніх фахівців (Житник, 2015, с. 29-35). Часто практико-орієнтований підхід дослідники розглядають як метод викладання і навчання в поєднанні з практичною діяльністю, орієнтації навчального процесу на кінцевий продукт навчання – формування і розвиток професійних компетенцій (Житник, 2015, с. 30). Другий підхід (Т. Дмитрієнко, П. Образцов) до практико-орієнтованого навчання передбачає використання професійно-орієнтованих технологій навчання й методик моделювання фрагментів майбутньої професійної діяльності на основі використання можливостей контекстного (професійно спрямованого) вивчення профільних і непрофільних дисциплін.

Найбільш широкий підхід дуже ґрунтовно сформулював Ф. Ялалов у діяльнісній-компетентнісній парадигмі, згідно з якою практико-орієнтовану освіту спрямовано на придбання крім знань, умінь, навичок – досвіду практичної діяльності з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей. Це забезпечує залучення студентів у роботу і їх активність, порівняну з активністю викладача. Мотивація до вивчення теоретичного матеріалу йде від потреби в рішенні практичної задачі. Цей різновид практико-орієнтованого підходу є діяльнісно-компетентнісним (Ялалов, 2012, с. 195).

Щодо професійної підготовки майбутніх фармацевтів, варто зазначити, що вона має бути спрямована на комплексний вплив на свідомість і поведінку, результатом чого виступає засвоєння знань, умінь та практичних навичок, визначених стандартами вищої освіти. У зв'язку зі становленням фармацевтичного ринку, наявністю суперечностей між професійними вимогами, які висувуються до провізора, і сучасними умовами розвитку фармацевтичного ринку, проблема якісної професійної підготовки майбутніх фармацевтів з опорою на практико-орієнтований підхід в умовах сьогодення набуває особливої актуальності.

На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, практико-орієнтовану освіту спрямовано на формування, крім знань, умінь, навичок, – досвіду практичної діяльності. У системі підготовки майбутніх фармацевтів під досвідом діяльності мається на увазі більшою мірою досвід майбутньої професійної діяльності. А саме набуття досвіду здійснюється в межах дидактичної тріади «ЗНАННЯ – УМІННЯ – ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ» шляхом формування в студентів практичних умінь і навичок.

Практика працевлаштування випускників в останні роки показує, що роботодавці під час підбору фахівців зацікавлені в кадрах, які вже мають, крім спеціальної освіти, і досвід роботи. Тому сьогодні молоді фахівці відчують труднощі конкуренції ринку праці і в адаптації до умов діяльності. Професійне становлення займає ще кілька років після закінчення закладу освіти і вимагає додаткових зусиль від самих молодих фахівців і грошових витрат на перекваліфікацію від компаній, у яких вони працюють. Практико-орієнтований підхід до навчання майбутніх фармацевтів у закладі освіти повинен застосовуватися педагогічним колективом з перших днів навчання і далі сприяти поетапному формуванню професійних технологічних умінь студента.

1 етап – змістовий. Адаптація до освітнього простору. У студентів формуються культурні запити й потреби, розуміння сутності та соціальної значущості своєї майбутньої професії, прояв до неї стійкого інтересу.

2 етап – ціннісний. Початок спеціалізації, зміцнення й поглиблення професійних інтересів студентів. Самостійність у визначенні завдань професійного та особистісного розвитку. Особливо під час вивчення фахових предметів: фармакології, фармакогнозії, організації економіки фармації, фармацевтичної хімії, технології ліків. Завдання лабораторно-практичних робіт повинні бути націлені на індивідуальну пошукову діяльність, де студент не просто закріплює основні теоретичні положення навчального матеріалу, а вчиться прогнозувати, планувати, у діалозі

розкривати свої думки і позиції щодо обраного способу вирішення навчального завдання, самостійно організувати свою діяльність.

3 етап – практичний. Безпосереднє знайомство з професійною діяльністю в період освоєння професійних модулів і проходження навчальної практики, готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму і активність позиції. У період освоєння навчальних дисциплін (фармакологія, організація економіки фармації, фармацевтична хімія, технологія ліків) студенти розробляють науково-дослідницькі роботи, реферати з різних тем, проекти, мультимедійні презентації з визначених тем. На цьому етапі виконується повний цикл дослідницької діяльності: від вивчення предметної галузі та виділення проблеми – до її реалізації. Варто зазначити, що значні можливості для реалізації цілей практико-орієнтованого навчання мають комбіновані завдання з практичним змістом (практико-орієнтовані задачі). До практико-орієнтованих задач відносять навчальні завдання, що містять інформацію міжпредметного характеру, для виконання якого необхідно використовувати знання з різних галузей, так чи інакше пов'язаних з темою даного завдання. Такі завдання впливають на всі компоненти формування компетентності майбутнього фахівця: активізується діяльність суб'єктів навчального процесу, здійснюється добір змісту навчання, спрямованого на мотивацію навчально-пізнавальної діяльності; відбувається інтеграція знань засобами використання міжпредметних зв'язків; ураховується індивідуальний досвід студента у виконанні професійних задач тощо. Результатом формування технологічних умінь є розроблений під керівництвом фахівців програмний продукт для вирішення невеликих за обсягом завдань, вибраних із кола актуальних проблем. Крім практичної роботи майбутні фахівці знайомляться з реальними завданнями виробництва, їх постановкою, рішенням, документуванням і презентацією.

4 етап – завершальний. Готовність організувати власну діяльність, вибирати типові методи і способи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність та якість.

До завершального етапу навчання належить: виробнича практика на базах аптек, здача кваліфікаційного іспиту; переддипломна практика; науково-дослідницька робота; здача комплексного державного іспиту.

Як зазначають науковці (О. Баула, О. Моспанова та ін.) практичними кроками для впровадження практико-орієнтованого підходу в освітній процес підготовки спеціаліста можуть бути: перехід від викладацько-центрованого навчання до студентоцентрованого навчання; адаптація

надання освітніх послуг до потреб і специфічних особливостей ринку праці; стимулювання розвитку підприємницьких, креативних, інноваційних, філософсько-психологічних навичок студентів; створення інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань; розвиток усіх форм співпраці з промисловими підприємствами, організаціями, установами; залучення до освітнього процесу фахівців-практиків; пошук нових і диверсифікованих джерел фінансування; залучення промислових підприємств до науково-дослідної роботи закладу освіти; створення спільних науково-дослідних лабораторій за рахунок інвестування в освітню діяльність (Баула, 2015, с. 28).

Таким чином, практико-орієнтований підхід сприяє формуванню в майбутніх фармацевтів необхідного мінімуму професійних умінь і навичок, досвіду організаторської роботи, систему теоретичних знань, професійну мобільність і компетентність, що відповідає освітньому стандарту і робить випускників конкурентоспроможними. Перевірка рівня сформованості технологічних умінь майбутніх фармацевтів проводилась у Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі протягом 2019-2020 навчального року. В експериментальній роботі взяли участь 60 студентів, що склали експериментальну та контрольну групи. Майбутнім фармацевтам були запропоновані практичні завдання, які передбачали виявлення сформованості технологічних умінь та навичок виготовлення ліків за рецептом кожному зі студентів, на основі поглибленого вивчення теоретичної частини дисципліни, набутих практичних навичок під час практичних занять, де студенти виконували різні технологічні прийоми, пакували, маркували виготовлені лікарські форми. Результат показав недостатню сформованість технологічних умінь, в основному середній та низький рівень, якісний показник 67 % («3» – 10 студентів, «4» – 18 студентів, «5» – 2 студентів).

Під час приготування лікарської форми більшість студентів допустили помилки та не показали свої вміння, а саме: не вміли розраховувати маси лікарських засобів, не вміли визначати загального об'єму лікарської форми, не вміли відважувати сипкі лікарські засоби, відмірювати рідини, також неправильно визначали послідовність технологічного процесу, деякі студенти не дотримувалися правил санітарно-протиепідемічного режиму, не вміли користуватися нормативно-технічною документацією, не вміли пакувати, маркувати виготовлену лікарську форму, не вміли заповнювати документацію (паспорт письмового контролю), не вміли користуватися вагами та перевіряти їх метрологічні властивості.

Слід зазначити, що технологічні невміння призводять до неякісного виготовлення ліків, що несе за собою наслідки різного характеру. Нормування технологічного процесу є одним із факторів забезпечення високої якості виготовлюваних лікарських препаратів. Порушення технології може бути причиною недоброякісності лікарських препаратів. Наприклад, під час виготовлення настою з трави горицвіту з нормальною біологічною активністю при порушеннях температурного режиму можна одержати лікарський препарат зі зниженою чи втраченою біологічною активністю. Тому необхідно контролювати всі стадії виробництва від початкового до кінцевого моменту виконання кожної технологічної операції, послідовність переходу і зв'язок між ними. При цьому визначають основні параметри (швидкість нагрівання чи охолодження, значення рН середовища тощо). Завданням технології ліків як навчальної дисципліни є: вивчення теоретичних основ і надбання професійних умінь та навичок приготування лікарських форм, проведення контролю в процесі приготування ліків. У державному нормуванні виробництва ліків велика увага приділяється контролю якості виготовленої лікарської форми, яка проводиться згідно з вимогами нормативної документації: тимчасові фармакопейні статті, накази, інструкції.

Практична підготовка студентів фармацевтичного коледжу передбачає формування професійної компетентності майбутнього фахівця, а також формування технологічних умінь під час виготовлення ліків. Варто зазначити, що інтеграція освіти в європейський простір вимагає підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх фармацевтів. Основним завданням практичного навчання є формування технологічних умінь і навичок приготування, контролю якості та оформлення до відпуску екстемпоральних лікарських засобів. Практичне заняття з технології ліків передбачає особисте приготування лікарських препаратів за рецептами під керівництвом викладача з метою формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів та наближення до роботи в аптеці. Слід зазначити, що студенти вивчають нові технології виготовлення лікарських засобів в умовах аптеки та вдосконалюють свої практичні навички (Гудзь, 2013, с. 42).

Аналіз отриманих результатів рівня сформованості технологічних умінь майбутніх фармацевтів засвідчив необхідність удосконалення форм і методів навчання такої групи професійно необхідних умінь. Для вирішення проблеми формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів вносилися корективи у проведення занять, поряд із засвоєнням теоретичного матеріалу, змісту навчальної інформації виконувалися завдання, що забезпечують застосування інформації на практиці, а саме

тестовий контроль, індивідуальне опитування, групове опитування, розрахунки рецептів (самостійно кожний студент). Наявність методичного забезпечення: конспекти лекцій, інструкція, яка передбачає послідовність практичного заняття, структурно-логічні схеми, таблиці, матеріали контролю, рецепти. Адже якість та ефективність методичного забезпечення є важливою для досягнення поставленої цілі для формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів.

На практичному занятті відбувається повторення вивченого раніше матеріалу, який було викладено на лекційному занятті. Корекція практичної роботи студента, чіткість поставлених задач перед студентом (визначення лікарської форми, розрахунок кількостей інгредієнтів, виготовлення, пакування, маркування, оформлення паспорту письмового контролю) (Ярних, 2015, с. 241).

Розвиток у майбутніх фармацевтів умінь мислити, робити висновки, виховання професійної відповідальності. На занятті відбувається чергування усних та письмових робіт, що сприяє не втомлюваності, а збереженню активності розумової діяльності студента. Використання активних форм та методів навчання сприяють поглибленню теоретичних знань, які необхідні для формування технологічних умінь.

Нами було встановлено, що отримані на практичних заняттях навички та вміння, а саме якісна сформованість технологічних умінь, закріплюється під час технологічної практики на базах виробничих аптек тобто через безпосереднє впровадження практико-орієнтованого навчання. Згідно з Положенням про практику в Житомирському базовому фармацевтичному фаховому коледжі, встановлено, що практика є невід'ємною складовою процесу підготовки фахівців у коледжі та проводиться на базі оснащених відповідним чином фармацевтичних закладах. Завданням виробничої практики є розширення, поглиблення та закріплення знань з навчальної дисципліни «Технологія ліків» та формування технологічних умінь для набуття й удосконалення професійної майстерності, метою якої були: повне оволодіння технологією лікарських препаратів, систематизація та поглиблення теоретичних знань зі спеціальних дисциплін, удосконалення практичних умінь, формування технологічних умінь з виготовлення ліків, виховання професійної відповідальності, ознайомлення з науковою організацією праці майбутніх фармацевтів, досвідом роботи кращих працівників аптечних закладів.

Під час практики майбутні фармацевти вдосконалювали свої знання, набували нових практичних навичок, формували технологічні вміння під

час виготовлення різних лікарських форм. Варто зазначити, що майбутні фармацевти оволоділи технологією екстемпоральних лікарських засобів, формували якісні технологічні уміння, закріплювали, систематизували знання, удосконалювали практичні навички під час виготовлення ліків. Студенти виконували обов'язки фармацевта на робочому місці під безпосереднім керівництвом провізора-технолога, що сприяло формуванню відповідальності та професійно важливих умінь і навичок.

Отже, аналіз результатів, отриманих наприкінці експерименту, показав, що у студентів експериментальної групи показники сформованості технологічних умінь значно вищі, ніж у студентів контрольної групи. Якісний показник успішності в оволодінні технологічними вміннями в контрольній групі становить 66,7%, а в експериментальній – 83,3%. Це засвідчує результативність та ефективність упроваджених методів і форм навчання з опорою на практико-орієнтований підхід, спрямованих на формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів.

Аналіз результатів проведеного експерименту показав, що для якісної сформованості технологічних умінь необхідно велику увагу приділяти практичним навичкам, а саме вдосконалювати, набувати, приділяти багато часу. Під час практики майбутній фармацевт удосконалював практичні вміння та навички фармацевта з виготовлення ліків, цим самим виховував професійну відповідальність. Адже закріплення й набуття нових практичних навичок відбувається під час проходження технологічної практики з технології ліків. Основне завдання фахової підготовки майбутніх фармацевтів полягає у формуванні професійної компетентності, здатності використовувати знання і технологічні вміння у своїй роботі під час виготовлення ліків.

Висновки. Практико-орієнтований підхід сприяє дослідженню різноманітних практик навчання, технологічні вміння виступають провідними під час виконання професійних завдань. У зв'язку з тим, що майбутні фармацевти – це висококваліфіковані фахівці, яким надається право на самостійну фармацевтичну роботу, повинні дотримуватися певних вимог згідно з нормативно-правовою документацією. З огляду на викладене, можна зробити висновок, що майбутні фармацевти вміло використовують свої теоретичні знання на практичній роботі та вдосконалюють практичні навички. Теоретична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає наявність необхідних форм організації навчального процесу, які забезпечують засвоєння змісту навчання не шляхом передачі інформації, а в процесі практичної роботи майбутніх фармацевтів. Практико-орієнтований підхід сприяє формуванню

в майбутніх фармацевтів необхідних технологічних умінь та навичок, системи теоретичних знань, професійної компетентності, що відповідає освітньому стандарту й робить випускників конкурентоспроможними. Адже теорія без практики мертва, практика без теорії неможлива.

Перспективи подальших наукових розвідок. У подальшому плануємо провести більш ґрунтовний аналіз означеного спектру проблеми, пов'язаної з формуванням технологічних умінь майбутніх фармацевтів та визначити найперспективніші форми та методи, які дозволяють суттєво підвищити якість освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Баула, О.П. (2015). Підготовка фахівців для фармацевтичної промисловості на основі практико-орієнтованого підходу. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України», 2 жовтня 2015 р. Спец. вип.: Серія «Економічні науки», (сс. 427-436)* (Baula, O. P. (2015). Training of Specialists for the Pharmaceutical Industry on the Basis of Practice-oriented Approach. *Kyiv National University of Technology and Design Bulletin: materials of the V International scientific-practical conf. "The effectiveness of the organizational and economic mechanism of innovative development of higher education in Ukraine", October 2, 2015. Special issue: Series "Economic Sciences", (pp. 427-436).*
- Гудзь, Н.І. (2013). *Належні практики у фармації. Практикум для студентів вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації спеціальності «Фармація»*. Вінниця: «Нова книга» (Hudz, N. I. (2013). *Good Practices in Pharmacy. Practical course for students of higher medical and pharmaceutical educational institutions of III-IV levels of accreditation of the specialty "Pharmacy"*. Vinnytsia: "New book").
- Житник, Н.В. (2015). Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи, 29-35* (Zhytnyk, N.V. (2015). Practically oriented Training of Specialists in the Conditions of a Regional Higher Educational Institution. *Vocational education: problems and prospects, 29-35*).
- Концепція розвитку вищої медичної освіти (Наказ МОЗ України від 12.09.2008 р. № 522/51). Режим доступу: URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522.htm (The Concept of Development of Higher Medical Education (Order of the Ministry of Health of Ukraine dated 12.09.2008 № 522/51).
- Пометун, О. І. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа, 1 (900), 65-70* (Pometun, O. I. (2005). Competence Approach as the most Important Guideline for the Development of Modern Education. *Native school, 1 (900), 65-70*).
- Ялалов, Ф. Г. (2012). Многомерие педагогических компетенций. *Педагогика, 42012, 453* (Yalalov, F. H. (2012). Multidimensionality of Pedagogical Competencies. *Pedagogy, 42012, 453*).
- Ярних, Т.Г. (2015). *Екстемпоральна рецептура (технологія, аналіз, застосування): метод. рек.* Харків (Yarnykh, T. H. (2015). *Magistral Formula (technology, analysis, application): methodological recommendations*. Kharkiv).

Професійна практика підготовки фахівців фармації та її інноваційного розвитку у форматі. Режим доступу: [http:// college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/](http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/) (Professional Practice of Training Specialists in Pharmacy and its Innovative Development in the Format).

РЕЗЮМЕ

Мороз Ольга, Осинская Жанна, Плохотнюк Оксана, Процюк Ирина. Формирование технологических умений будущих фармацевтов на основе практико-ориентированного подхода.

В статье обоснованы перспективы применения практико-ориентированного подхода в системе профессиональной подготовки будущих фармацевтов. Раскрыта сущность практико-ориентированного обучения как средства формирования технологических умений соискателей образования. Установлено, что практико-ориентированный подход направлен на создание условий, способствующих формированию у будущих фармацевтов необходимого минимума профессиональных умений, навыков и опыта практической деятельности, а также на приобретение системы теоретических знаний, усвоенных в процессе лекционных занятиях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, технологические умения, практико-ориентированный подход, фармацевт, технология лекарств.

SUMMARY

Moroz Olga, Osynska Zhanna, Plokhotniuk Oksana, Protsiuk Iryna. Formation of Technological Skills of Future Pharmacists on the Basis of Practice-oriented Approach.

The purpose of this article is to present an argument for the prospects of applying a practice-oriented approach in the system of professional training of future pharmacists. The essence of practice-oriented learning is revealed. It is outlined as organization of the educational process in the context of the future profession by reproducing in the forms and methods of educational activities of students in real psychological and social situations that accompany the professional activities. The problem of ensuring the quality of students' training and their further successful employment in the pharmaceutical labor market makes it important to focus medical, pharmaceutical institutions of higher education on the ability of their graduates to the practical implementation of the acquired competences.

The practice-oriented approach is organization of educational process with the use of professionally oriented technologies of training as well as the methods of future professional activity fragments modeling on the basis of use of professionally directed studying possibilities of profile and non-profile disciplines. It was found that the practice-oriented approach is one of the most effective means of professionalizing the training of future pharmacists, as it brings students as close as possible to future professional activities; contributes to the formation of future pharmacists the necessary technological skills and abilities, a system of theoretical knowledge, professional competence that meets the educational standard.

Analysis of a set of literature sources revealed that quite often a practice-oriented approach is considered by researchers as a method of teaching and learning in combination with practical activities, focusing the learning process on the final product of learning – formation and development of professional competences. New technologies for training future pharmacists can be developed on the basis of a practice-oriented approach that will increase students' motivation to form their own professional competence successfully.

Key words: professional training, professional competence, technological skills, practice-oriented approach, pharmacist, drug technology.

УДК 796.011.1.412:378.091.33-057.87

Олена Петренко

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0002-7988-1773

Наталія Петренко

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0002-8563-8606

Тетяна Лоза

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-00031-5884-7907

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/341-350

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВПРАВАМ З ПІЛАТЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У роботі представлені науково-методичні підходи до впровадження методики оздоровчої спрямованості в систему фізичного виховання студентів закладів вищої освіти. Розкриті особливості методики навчання студентів вправам з пілатесу на заняттях з фізичного виховання. З'ясовані механізми формування рухових дій, структура процесу навчання та етапи розучування вправ з пілатесу.

Розроблена методика занять з пілатесу, яка містить мотиваційно-цільову, організаційно-змістовну, процесуально-діяльну та діагностичну складові. Основними засобами навчання за методикою занять були розроблені модифіковані вправи системи пілатес, що сприяють покращенню фізичної підготовленості, працездатності й удосконаленню професійно важливих якостей студентської молоді та зміцненню їх здоров'я.

***Ключові слова:** студенти, методика навчання, вправи, пілатес, фізичне виховання, здоров'я.*

Постановка проблеми. Необхідною умовою підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців ЗВО є формування в них готовності до обраної майбутньої професійної діяльності. Тому використання в навчально-виховному процесі з фізичного виховання науково-обґрунтованих інноваційних та оздоровчих методик, програм, технологій є на сьогодні дуже актуальним. Однак, проведений аналіз педагогічної, спеціальної і методичної літератури та досвід практичної діяльності в галузі фізичного виховання і спорту в ЗВО, свідчить про наявність низки суперечливих питань, які вимагають вирішення, а саме протиріч між:

- сучасними вимогами до здоров'я, розумової та фізичної працездатності, фізичної підготовленості майбутніх спеціалістів і реальним станом їх мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя, здатністю до виконання майбутніх професійних обов'язків;

- об'єктивною необхідністю впровадження системи сучасного науково-методичного забезпечення навчання студентів у процесі

використання методик, які спрямовані на покращення фізичної працездатності на заняттях з фізичного виховання та наявністю розрізаних безсистемних і неузгоджених знань з цього питання;

- необхідністю узгодження форм, методів і засобів навчання з вимогами часу та перевантаженням традиційних підходів у навчанні студентів на заняттях з фізичного виховання.

У зв'язку з цим використання методики навчання студентів вправам з пілатесу на заняттях з фізичного виховання є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-методичної літератури показав, що на початку минулого століття розроблялися й упроваджувалися багато різних методів фізичного вдосконалення людини. Однією з них була система пілатес, автором якої був Джозеф Пілатес. Він розглядав тіло як цілісну систему, всі частини тіла повинні оптимально взаємодіяти під час виконання вправ (Вейдер, 2007, с. 24). Методика пілатес створювалася для здорового тіла, здорового духу і здорового способу життя.

Д. Пілатес назвав свій метод «Мистецтво контрології» або «М'язовий контроль», а також він вважав, що за допомогою його методики можна підвищити продуктивність як розумової, так і фізичної діяльності. (Pilates, 2010; <http://www.ptica-nn.ru/>; <http://kompleksu.narod.ru/>).

Науковець О. Буркова (2008) досліджувала проблеми жінок середнього зрілого віку. Учена встановила, що під впливом системи пілатесу підвищується розвиток фізичних якостей, відбувається корекція статури, а також зміцнюється психоемоційний стан жінок. З вищезазначеного можна констатувати, що система пілатесу використовується як багаторівнева система фізичної підготовки, яка має комплексний вплив на психофізіологічні властивості особистості.

У свою чергу, С. Рукавишнікова (2010) пропонувала застосовувати засоби пілатесу для корекції функціональних порушень хребта у студенток ЗВО, апелюючи до того, що у програмі пілатес велику кількість вправ спрямовано на відновлення і збереження рухливості й гнучкості хребта.

Деякі автори відмічають, що пілатес зміцнює м'язи преса, покращує баланс і координацію, а також знижує емоційне напруження (стрес). Вправи пілатесу безпечні і підходять для широкого вікового спектру. Пілатес має такі переваги: розвиває кожну фізичну якість людини (силу, витривалість, гнучкість, координацію, спритність та швидкість); підвищує усвідомлення фізичної форми тіла та покращує контроль над ним; учить

правильної активізації м'язів; коригує поставу; покращує роботу внутрішніх органів; посилює обмінні процеси в організмі; фокусується на правильному диханні; допомагає в розслабленні і знятті напруження, підходить жінкам під час вагітності; допомагає досягти внутрішньої гармонії за допомогою здорового тіла (Петренко, 2018; П'ятницька, 2017; Рукавишникова, 2010).

Пілатес – це не просто комплекс спеціально підібраних вправ, це методика тренування, заснована на гармонії розуму і тіла. Усю систему пілатес побудовано на плавному й керованому виконанні певних рухів, що включають у роботі всі, навіть найдрібніші м'язи. У результаті можна досягнути поєднання високої еластичності і тонусу всіх груп м'язів та підвищити рухливість у суглобах (<http://www.ptica-nn.ru/>).

Усі вправи методики пілатес ґрунтувалися на вісьмох ключових принципах: розслаблення, усвідомлене дихання, концентрація, контроль і точність, центрування, плавність рухів, вирівнювання, порядок і регулярність. Дуже важливо зрозуміти ці принципи та дотримуватися їх (<http://kompleksu.narod.ru/>).

Відомо, що існує дві інтерпретації системи Джозефа Пілатеса: класичний та сучасний пілатес (Таран, 2016, с. 82). Це пов'язано з тим, що кожен вид рухової активності специфічно впливає на організм людини. Аналіз існуючих напрямів та методик з пілатесу дозволив нам систематизувати їх за групами. Кожна з груп надавала можливість вирішувати основні завдання, ураховуючи інтереси та мотивацію студентів:

–перша група: оздоровча спрямованість занять (класичний пілатес);

–друга група: прикладного спрямування (або професійно орієнтовані програми занять за системою пілатеса).

Заняття з використанням класичного пілатесу (рівень вправ для початківців) спрямовані на оздоровлення організму.

Сучасний пілатес, який постійно оновлює свої методики, що включають більш широкий діапазон варіантів їх застосування та нові модифіковані вправи. Останнім часом з'явилося безліч нових різновидів методу Пілатеса: Dance Pilates (використання в пілатесі танцювальних елементів та рухів); Pilates-Body Bar (використання обтяжень); пілатес з гумовим амортизатором; пілатес у воді; пілатес з використанням балансувальної півсфери BOSU та інші.

Класичний пілатес характеризується як вчення пілатесу в первісному його вигляді, що складається з вправ для тренування витривалості. Заняття за методикою Пілатеса проводять за трьома основними напрямками (Таран, 2016, с. 83): pilates Matwork; пілатес з малим обладнанням; пілатес з великим обладнанням.

Тому використання класичного та сучасного пілатесу на заняттях з фізичного виховання зі студентами за рахунок вивчення різних блоків вправ будуть спрямовані на поліпшення стану здоров'я, гнучкості суглобів та хребта, фізичної працездатності, підвищення фізичної підготовленості їх до професійної діяльності.

Мета статті – розробити й обґрунтувати методику навчання вправам з пілатесу студентів на заняттях з фізичного виховання.

Методи дослідження: аналіз педагогічної, спеціальної і методичної літератури; педагогічне спостереження, досвід педагогічної діяльності в закладів вищої освіти (ЗВО).

Виклад основного матеріалу. Однією з основних сторін фізичного виховання, як будь-якого педагогічного процесу, є навчання. Навчання в процесі фізичного виховання характеризується своїми особливостями. Вони визначаються, перш за все, тим, що специфічним предметом тут є рухові дії та навчання цим діям будується відповідно до закономірностей формування вмінь і навичок.

Рухове вміння являє собою одну з типових форм реалізації рухових можливостей людини, яка виражається в здатності здійснювати рухові дії на основі неавтоматизованих (або не доведених до значної міри автоматизації) цілеспрямованих операцій. У той самий час рухова навичка являє собою таку форму реалізації рухових можливостей, яка виникає на основі автоматизації рухового вміння (Шиян, 2008, с. 45).

Дії людини, як і вся діяльність, у нормі завжди свідомі. Тому свідоме ставлення студентів до процесу навчання нових фізичних вправ було основою структури занять з пілатесу.

Розробляючи методику занять з пілатесу, важливо було добрати вправи та методи їх виконання, які відповідають поставленим завданням та цілям, а також обов'язково дотримуватися алгоритму побудови методики. Основна ідея полягала в тому, що використання обраної методики матиме стимулювальний вплив до занять фізичними вправами у ЗВО на основі застосування системи пілатесу.

Необхідність побудови навчання за етапами, причому взаємопов'язаними, пояснюється тим, що процес засвоєння рухової дії має ту чи іншу тривалість, кожен момент якої характеризується певним рівнем володіння ним. Отже, кожен етап навчання мав свої ознаки, відповідно до яких необхідно було ставити приватні завдання та підбирати відповідні засоби, методи й форми організації занять.

Структура процесу навчання вправам з пілатесу була представлена таким чином: сприймання навчального матеріалу, його усвідомлення, закріплення в пам'яті та застосування засвоєних знань і вмінь на практиці.

На першому етапі навчання ми звертали увагу на свідоме ставлення студентів до означеного процесу. Тому свідоме їх ставлення до процесу навчання нових фізичних вправ було основою структури методики занять з пілатесу.

Для сприйняття навчального матеріалу в навчальному процесі ми використовували спеціальні прийоми та засоби, які були спрямовані на забезпечення його повноти, точності та адекватності діяльності. Особливу увагу студентів звертали на аналіз результатів своїх сприймань, порівнюючи сприйняте зі зразком. Роботу будували таким чином, щоб вони отримали можливість опори на як можна більшу кількість аналізаторів: зорового, слухового, шкіряного.

На першому етапі навчання створювали у студентів уявлення, які необхідні для правильного виконання рухової дії, а це спонукало їх до свідомого та активного оволодіння дією.

Другий етап навчання був спрямований на усвідомлення навчального матеріалу до розуміння основ техніки виконання. На цьому етапі застосовували всі методи навчання: методи використання слова (пояснення, вказівки, команди), методи наочного сприйняття (особистий показ, використання відео матеріалів та ін.) і практичних дій. На даному етапі навчали основам техніки та провідним рухам вправ пілатесу, зробивши їх виконання стабільними.

Третій етап навчання був етапом закріплення набутого вміння виконувати рухову дію. Основні завдання даного етапу полягали в тому, щоб:

- довести процес засвоєння всіх блоків дій (орієнтовної, власне виконавчої та контрольної) до рівня перетворення рухового вміння в навичку;
- забезпечити необхідну міру стабільності й варіативності рухової навички, надійності та економічності техніки дії;
- гарантувати необхідний стан між технічними характеристиками рухів і рівнем розвитку рухових якостей (здібностей) щодо умов ефективності застосування дій і досягти необхідної мери його результативності.

На даному етапі застосовували весь комплекс методів навчання, проте провідного значення набував метод розучування в цілому, а потім змагальний метод. Все це створювало сприятливі умови для застосування знань і вмінь на практиці та трудової діяльності.

Четвертий етап був етапом навчання застосування знань і навичок у різних умовах. Головне завдання даного етапу навчання студентів полягало у вільному оволодінні навичкою в побутовій і трудовій діяльності.

На заняттях з фізичного виховання за нашою методикою особлива увага зосереджується на контролі над рухами та зміцненні м'язів тулуба. Основні завдання полягали в збільшенні швидкості виконання вправ, зберігаючи при цьому основні принципи пілатесу, зокрема, плавність, безперервність тощо.

Під час розробки комплексів вправ ми також урахували психофізіологічні характеристики, а саме: концентрацію, стійкість, перенесення уваги, уміння швидко переходити з одного виду діяльності на інший, робота переважно наодинці з комп'ютерними сучасними технологіями.

Під час розподілу фізичних навантажень у запропонованих блоках вправ до відома бралися такі компоненти: інтенсивність та тривалість виконання вправи, кількість повторень, умови виконання, індивідуальні особливості. Під час навчального процесу студенткам було запропоновано вести щоденник самопочуття.

Розподіл навантаження відбувався у відсотковому співвідношенні, наприклад: під час вибору блоку вправ із зовнішнім опором для нього відводилося 45 % часу і для виконання іншого блоку на цьому занятті відводилося 25 % часу. Час, який залишався, розподілявся на підготовчу та заключну частину заняття.

Ураховуючи загальну структуру занять з фізичного виховання, ми розробили методику занять засобами пілатесу. Запропонована методика є базовою для використання, що змінювалася в залежності від мети та завдань.

Залежно від рівня фізичної підготовленості і функціональних здібностей студенток, від поставлених завдань на занятті, нами моделювалися вправи. Методика занять базового комплексу об'єднала такі вправи, як: «сотня», скручування вгору, круги ногою, перекочування на спині, розтягування ніг по черзі, розтягування ніг одночасно, розтягування спини вперед. Основна спрямованість базового комплексу – це вивчення правильної техніки виконання вправ системи пілатеса безпечним і ефективним способом.

Структура методики занять з пілатесу містила такі складові: мотиваційно-цільову, організаційно-змістову, процесуально-діяльнісну та діагностичну.

Мотиваційно-цільова складова методики включала мету, завдання та функції, яка сприяє формуванню у студентів мотивації та свідомого ставлення до занять за методикою пілатес, залучення студенток до

здорового способу життя й удосконалення професійно важливих якостей у процесі навчання в закладах вищої освіти.

Організаційно-змістова складова методики передбачає впровадження в навчальний процес методики занять за системою пілатес для розвитку професійно важливих фізичних якостей, спрямованих на зміцнення здоров'я. Вправи, що включає методика, варіювалася залежно від завдань.

Процесуально-діяльнісна складова методики включає в себе методи, форми й засоби фізичного виховання. Зміст цієї складової передбачає засвоєння студентами теоретичного матеріалу (формування знань, умінь та навичок).

Діагностична складова рівня сформованості знань, умінь та навичок, а також рівня фізичної підготовленості оцінювалася за такими рівнями: високий (90–100 балів), добрий (74–89 балів), задовільний (60–73 бали) та незадовільний (0–59 балів).

За загальною структурою зміст методики занять складався з трьох функціонально пов'язаних частин. Кожну частину було поділено на блоки, які виконують певні функції та завдання. Підготовча частина заняття (10 % часу): інформаційний блок; загальнорозвивальні вправи; стретчинг (попередній розтяг). Основна частина заняття (80 % часу): аеробний блок заняття; блок вправ для розвитку загальної витривалості; блок вправ на увагу; силовий блок: вправи з предметами, вправи з партнером; блок вправ для зміцнення м'язів спини, живота, статичні вправи, вправи з балансуванням на предметах; блок вправ для розвитку координації рухів; блок вправ на розвиток гнучкості. Заклучна частина заняття (10 % часу): використовуються вправи на відновлення функціонального стану, дихальна гімнастика, прості прийоми саморегуляції (аутогенного тренування), самоконтролю, стретчингу; блок вправ для м'язів ока (вправи на розслаблення м'язів ока; спеціальні вправи для війкових м'язів). Кожен блок – логічно завершений вид діяльності.

Виконання базового комплексу вправ рекомендоване для виконання в підготовчому періоді за розробленою методикою. Особлива увага приділялася диханню, концентрації уваги. Використовувався метод візуалізації. Відомо, що формування загальної витривалості забезпечується виконанням циклічних вправ низького та середнього навантаження в режимі ЧСС до 155 уд/хв (Круцевич, 2011, 248 с.). Таким чином, ми розробили комплекс занять за методикою пілатес для початкового періоду, який включає відмінні один від одного за складністю виконання вправи.

Отже, для розвитку загальної витривалості ми використовували вправи базового блоку. Базовий блок передбачав виконання вправ із

різних положень. Одним із наших завдань був розподіл найбільш поширених вправ і їх модифікацій за конкретною методикою навчання відповідно до рівня їх складності.

У базовому комплексі вправ у підготовчій частині заняття ми використовували методику Dance Pilates (використання в пілатесі танцювальних елементів та рухів). Увага зосереджувалася на навчанні вмінню концентрувати увагу під час виконання вправ, постановки правильного дихання. Основним завданням підготовчої частині заняття було підготувати організм до подальших фізичних навантажень.

В основній частині заняття ми використовували вправи відповідно до поставлених завдань. Особлива увага в цих вправах надається зміцненню м'язів: м'язи преса, сідниць, нижньої частини спини і стегон. Методика занять початкового етапу складалася з різних рухів системи пілатесу («сотня», скручування вгору; круги ногою, перекочування на спині, розтягування ніг по черзі, розтягування ніг одночасно, розтягування спини вперед; серія на боку – вверх-вниз, малі круги, удари п'ятами; «тюлень») і включала вправи, які є модифікацією базових елементів системи пілатеса.

Заключна частина заняття містила в собі вправи на відновлення після отриманих фізичних навантажень в основній частині заняття. Тривалість заключної частини становила 10 % від загального часу.

Основними засобами за методикою занять були модифіковані вправи системи пілатесу, що сприяють покращенню фізичної підготовленості, розвитку й удосконаленню професійно важливих якостей студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Визначено, що одним із головних завдань навчально-виховного процесу з фізичного виховання є дотримання логічної послідовності виконання вправ під час навчання студентів інноваційним видам рухової активності, наукової обґрунтованості вибору засобів та методів, які доповнюють традиційні методики навчання і виховання з ознакою здоров'язбереження.

Ґрунтуючись на результатах досліджень вітчизняних та закордонних науковців, теоретичних і методичних матеріалах, власному практичному досвіді роботи в закладі вищої освіти, ми розробили та обґрунтували методику навчання вправам з пілатесу студентів на заняттях з фізичного виховання.

У зв'язку з цим, саме впровадження в процес фізичного виховання ЗВО методики викладання пілатесу є важним чинником підвищення фізичної працездатності, удосконаленню фізичного стану та зміцненню здоров'я студентської молоді.

Проведене дослідження не розв'язує всіх питань означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання побудови раціональної методики, спрямованої на розвиток фізичної працездатності для самостійних занять студентів з використанням засобів пілатесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Буркова, О. В. (2008). *Влияние системы Пилатеса на развитие физических качеств, коррекцию телосложения и психоэмоциональное состояние женщин среднего возраста* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Москва (Burkova, O. V. (2008). *The influence of the Pilates system on the development of physical qualities, body correction and psycho-emotional state of middle-aged women* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Вейдер, С. (2007). *Пилатес от А до Я*. Феникс (Vader, S. (2007). *Pilates from A to Z*. Phoenix).
- Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді*. Киев: Олимпийская литература (Krutsevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and young people*. Kiev: Olympic literature).
- Петренко, О. П. (2018). Характеристика мотивів та рухових вподобань студентів до занять з фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (76), 175-185 (Petrenko, O. P. (2018). Characteristics of motives and motor preferences of students for physical education classes. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (76), 175-185).
- П'ятницька, Д. В. (2017). *Розвиток фізичних здібностей студенток вищих навчальних закладів засобами аеробіки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Харків (Piatnytska, D. V. (2017). *Development of physical abilities of students of higher education institutions by means of aerobics* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Рукавишникова, С. К. (2010). Методика коррекции функциональных нарушений позвоночника у студенток с использованием средств пилатеса. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, 11 (69), 79-83 (Rukavishnikova, S. K. (2010). Methods of correction of functional disorders of the spine in female students using Pilates. *Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft*, 11 (69), 79-83).
- Таран, Н. (2016). Пілатес як форма організації занять фізичним вихованням студентів. *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні студентів*, 82-83 (Taran, N. (2016). Pilates as a form of physical education for students. *Modern fitness technologies in physical education of students*, 82-83).
- Шиян, Б. М. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання школярів*. Тернопіль: Богдан (Shyian, B. M. (2008). *Theory and method of schoolchildren's physical education*. Ternopil: Bohdan).
- Pilates, J. H., Robbins, J., Heuit-Robbins, L. A. Pilates' primer: the millennium edition: includes the complete works of Joseph Pilates. *Incline Village*, 267).
<http://kompleksu.narod.ru/>
<http://www.ptica-nn.ru/>

РЕЗЮМЕ

Петренко Елена, Петренко Наталия, Лоза Татьяна. Особенности методики обучения студентов упражнениям пилатесу на занятиях по физическому воспитанию.

В работе представлены научно-методические подходы к внедрению методики оздоровительной направленности в систему физического воспитания студентов высших учебных заведений. Раскрыты особенности методики обучения студентов упражнениям по пилатесу на занятиях по физическому воспитанию.

Выявлены механизмы формирования двигательных действий, структура процесса обучения и этапы разучивания упражнений по пилатесу.

Разработанная методика занятий по пилатесу, которая содержит следующие составляющие: мотивационно-целевую, организационно-содержательную, процессуально-деятельную и диагностическую. Основными средствами обучения по методике занятий были разработаны модифицированные упражнения системы пилатес, способствующие улучшению физической подготовленности, работоспособности и совершенствованию профессионально важных качеств студенческой молодежи и укреплению их здоровья.

Ключевые слова: *студенты, методика обучения, упражнения, пилатес, физическое воспитание, здоровье.*

SUMMARY

Petrenko Olena, Petrenko Nataliia, Loza Tetiana. Features of the methodology of teaching students Pilates exercises in physical education classes.

Analysis of scientific methodological literature has made it possible to find out a number of super-key problems regarding ways to increase the effectiveness of the teaching process of future students in physical education classes.

One of the main aspects of physical education, like any pedagogical process, is teaching. Training in the process of physical education is characterized by its own characteristics. They are determined, first of all, by the fact that the specific subject here is motor actions and teaching of these actions is built in accordance with the laws of the formation of skills.

The paper presents scientific and methodological approaches to the introduction of methods of health-improving classes in the system of physical education of students of higher education institutions.

The features of the methodology of teaching students Pilates exercises in physical education classes are revealed. The mechanisms of motional actions formation, the structure of the learning process and the stages of learning Pilates exercises have been clarified.

The developed methodology of training in Pilates contains the following components: motivational-target, organizational-content, procedural-active and diagnostic. The main means that were used in the class were modified exercises of the Pilates system, which contribute to strengthening the health of students, improving physical fitness, working capacity and improving professionally important qualities.

It has been determined that one of the main tasks of the educational process in physical education is observance of a logical sequence of exercises fulfillment when teaching students innovative types of physical activity. As well as the scientific substantiation of the choice of means and methods that complement the traditional teaching and education methods with the sign of health preservation.

In this regard, it is in the introduction of the Pilates teaching methodology into the process of physical education that it is an important factor in increasing physical performance, improving physical condition and strengthening the health of student youth.

Key words: *health, students, methodology, teaching, exercises, Pilates, physical education.*

УДК 371.134

Станіслав Пономаренко

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0001-9214-3460

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/351-366

ЕКОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Висвітлено особливості професійної діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту, до яких віднесено: роботу в команді та оперативність у виконанні професійних завдань, організацію професійної діяльності в умовах невизначеності (екстремальні, небезпечні, надзвичайні загрози), роботу в екстремальних ситуаціях, пов'язаних зі значними фізичними й емоційними навантаженнями, організацію оперативного реагування на екстремальні ситуації з поетапним здійсненням організаційних і управлінських заходів, виявлення суб'єктів терористичних загроз і запобігання злочинів, скоєних ними терактів (профайлінг) тощо. Розкрито функції та види професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту. Доведено наявність екологічної специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Ключові слова: особливості, професійна діяльність, майбутній фахівець, цивільний захист, екологічна культура, специфіка, функції.

Постановка проблеми. Професія фахівця цивільного захисту належить до найбільш затребуваних професій XXI століття – епохи техногенних катастроф і природних катаклізмів, умови роботи якого різні – екстремальні, пов'язані з ризиком і стресовими станами, емоційним дискомфортом, мобільними умовами.

Їхня робота належить до професій підвищеного ризику та характеризується високим рівнем стресу, що детермінується впливом чималої кількості потужних психотравмувальних чинників, особливе місце серед яких займають стресори вітальної загрози (Литвин, 2018, с. 266).

Проблемі професійної діяльності фахівців цивільного захисту (рятувальників) приділяли увагу науковці Е. Белобородов (Белобородов и Лебедев, 2020), О. Бондарев (Бондарев, 2009), К. Городецький (Городецкий и Крышталь, 2020), Е. Коростик (Коростик и Лукашкова, 2020), А. Красий (Красий, 1999), Є. Молодика (Молодика та Олійник, 2014) та ін. Дослідники вважають, що унікальність професії фахівця цивільного захисту полягає, перш за все, у тому, що смисловою основою його діяльності, головним мотивом і метою його професії є захист і порятунок людей, попередження та ліквідація наслідків катастроф, пожежний нагляд, здатність виживати й надавати технічну, психологічну, медичну допомогу людям в умовах екстремальної ситуації, психологічна стійкість до стресів, готовність до самопожертви для порятунку інших.

У зв'язку з цим Т. Маслова звертає увагу на різноманіття професійної діяльності фахівця цивільного захисту, як: пожежника, газорятівника, фельдшера, кінолога, рятувальника повітряного транспорту, рятувальника загону альпіністської бази, інженера (техніка) аварійно-рятувальних робіт, водія автомобіля, водія самохідних механізмів, підривника, аквалангіста, водолаза, стропальника, радіотелеграфіста, радіооператора, оператора насосних станцій, електромонтера та ін. (Маслова, 2012, с. 105).

Основними завданнями діяльності фахівців цивільного захисту, відповідно до постанови «Про затвердження Порядку утворення, завдання та функції формувань цивільного захисту» (2013) є: рятувальні, аварійно-відновлювальні, аварійно-технічні, пожежні, інженерні, медичні, транспортні, ремонтні, радіаційне і хімічне спостереження, санітарна обробка людей, спеціальна обробка майна, одягу та транспорту, матеріально-технічного та продовольчого забезпечення, зв'язку, захист сільськогосподарських тварин та рослин, обслуговування захисних споруд цивільного захисту та інші (*Постанова «Про затвердження Порядку утворення, завдання та функції формувань цивільного захисту»*, 2013).

Завдання рятувальника безпосередньо пов'язані з наданням допомоги в умовах ризикогенних ситуацій, кожна з яких має той чи інший ступінь ризику (Маслова, 2012, с. 60).

Науковцями розкрито різні аспекти професійної діяльності фахівців цивільного захисту, проте її узагальнена специфіка залишилася поза увагою дослідників.

Мета статті – узагальнити вимоги, види професійної діяльності фахівців цивільного захисту та розкрити її специфіку.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність майбутніх фахівців цивільного захисту має низку специфічних особливостей.

Важливою особливістю професії фахівця цивільного захисту є вміння працювати в команді та оперативність у виконанні професійних завдань. Постійно змінні (мобільні) умови праці вимагають спритності, кмітливості, високого рівня стресостійкості нервової системи. Організація професійної діяльності в умовах невизначеності (екстремальні, небезпечні, надзвичайні загрози) також є особливістю професії фахівців цивільного захисту.

До екстремальних факторів надзвичайних ситуацій К. Городецький відносить: фізичні стресори (відкритий вогонь, перегрівання, високий темп роботи з пожежним обладнанням, прокладання рукавних ліній в умовах

високої температури, поганої видимості, обмеженого простору, зниженого вмісту кисню та ін.); вітальні загрози (унаслідок вибуху, обвалення палаючих конструкцій, опіку, отруєння токсичними продуктами горіння і термічного розкладання та ін.); психотравмуючі фактори (вид руйнувань, насильницька смерть дітей, колег, населення; зовнішній вигляд постраждалих і неможливість їх урятувати; ідентифікація загиблого; дезінтеграційний і соціальний страх та ін.); соціально-психологічні фактори (висока нервово-психічна напруга, викликана відповідальністю за життя людей, непередбачуваністю обстановки, гіперконцентрації уваги, сенсорним перевантаженням та ін.); індивідуально-особистісні чинники (ступінь емоційно-вольової стійкості та психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях) (Городецкий и Крышталь, 2020, с. 158).

Специфіка професійної діяльності рятувальників полягає в тому, що їм доводиться працювати в екстремальних ситуаціях, пов'язаних зі значними фізичними й емоційними навантаженнями. Основними стресогенними чинниками їхньої діяльності є такі: дефіцит часу і невизначеність ситуації, перманентна ризиконебезпечність, значні фізичні та психологічні навантаження, необхідність діяти в обмеженому просторі, працювати в апаратах захисту органів дихання тощо (Коваль, 2017, с. 6).

Організація оперативного реагування на екстремальні ситуації полягає в поетапному здійсненні організаційних і управлінських заходів від планування, реагування на них, інформування, переведення органів управління і сил у вищій ступені готовності, безпосереднього управління ними, організації взаємодії й усебічного забезпечення до забезпечення безпеки людей у зоні екстремальних ситуацій (Молодика та Олійник, 2014, с. 20).

Аварійно-рятувальні та інші невідкладні роботи зазвичай входять у комплекс заходів з ліквідації наслідків і обмеження дії вражаючих факторів екстремальних ситуацій техногенного або природного характеру. Вони плануються і проводяться в такому порядку: розвідка, оцінка обстановки й короткостроковий прогноз її розвитку; збір інформації, оперативне планування, визначення потрібних сил і засобів, прийняття оперативних рішень; проведення рятувальних робіт; оточення небезпечної зони, охорона громадського порядку в постраждалому районі; локалізація або придушення вогнища ураження; медична допомога і евакуація потерпілих; зведення тимчасових інженерно-технічних захисних споруд; дегазація, очищення, знешкодження, знезараження, розбирання, розчищення, вивезення завалів, прокладання шляхів; поховання загиблих; дезинфекційно-санітарні заходи; отримання, облік, доставка, розподіл

коштів, що надійшли у вигляді допомоги; інформаційно-консультативне обслуговування громадян, які звернулися за довідками в зв'язку з надзвичайною ситуацією тощо (Красий, 1999, с. 62).

Пошуково-рятувальні роботи під час обвалення будинків і розгрібанні завалів включають технології розвідки в пошуку постраждалих, технології стабілізації конструкцій, технології деблокування потерпілих і їх евакуації. У пошуково-рятувальних роботах під час обвалення будинків і споруд широко використовуються альпіністські технології. В основному вони відпрацьовуються на практичних заняттях з висотної підготовки рятувальників. Вони включають комплекси вправ і тренінгів: із зав'язування різних вузлів, роботою з мотузками, організацією евакуації та страховки під час порятунку постраждалих з верхніх поверхів будівлі, організацією індивідуальної та колективної страховки тощо.

Особливістю пошуково-рятувальних робіт в акваторії є застосування вертолітної рятувальної технології і необхідність водолазної підготовки фахівців. Важливим умінням вважається здатність керувати маломірними суднами та іншими плавзасобами (човнами, аквабайками тощо).

Найбільш важливими технологіями в пошуково-рятувальних роботах у природному середовищі є технології транспортування постраждалих. Технологія включає такі операції: визначення способу транспортування, підготовку постраждалих, спеціальних і підручних транспортних засобів, вибір маршруту, розробку заходів щодо забезпечення безпеки потерпілих і рятувальників під час транспортування, подолання перешкод, контролю за станом потерпілих, організації відпочинку, навантаження постраждалих у транспортні засоби (Шубнякова, 2010, с. 131).

Важливою умовою під час пошуково-рятувальних робіт у техногенній зоні є використання засобів індивідуального та колективного захисту, спецодягу і взуття.

До особливостей професійної діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту відноситься виявлення суб'єктів терористичних загроз і запобігання злочинів, скоєних ними терактів. Такою технологією забезпечення безпеки є профайлинг. Л. Нежкіна та М. Аграфонов визначають профайлинг як «комплекс оперативних методів оцінки і прогнозування поведінки людини на основі аналізу найбільш інформативних ознак, характеристик зовнішності і поведінки» (Нежкіна и Аграфонов, 2016, с. 620).

Ця технологія орієнтована на виявлення осіб, які планують вчинення злочину або схильні до прояву неадекватної суспільно небезпечної поведінки за допомогою превентивних заходів запобігання тероризму та екстремізму.

Профайлинг має кілька напрямів: 1) під час проведення масових заходів (під час здійснення доглядових заходів, оцінки поведінки великої кількості людей); 2) кримінальний (в оперативно-розшуковій діяльності під час складання психологічного профілю злочинця); 3) територіальний (у діяльності дільничних офіцерів поліції та патрульної поліції).

Масовий профайлинг – технологія активного формалізованого спостереження за людьми з метою виявлення в їх поведінці особливостей, що відрізняються від візуально-поведінкового профілю людей, що взаємодіють у межах загальної соціальної ситуації. В основі масового профайлінга лежить психологічний опис візуально-поведінкових типів (профілів) у ситуаціях масових заходів (на відміну від профілів потенційно небезпечних осіб). Це можуть бути профілі вболівальників і глядачів, знаючи які, співробітник, який забезпечує безпеку масових заходів, зможе визначити в натовпі людей, які мають деструктивні наміри (Коростик и Лукашкова, 2020, с. 174).

Кримінальний профайлинг активно використовується під час проведення оперативно-розшукових заходів, спрямованих на пошук невідомого злочинця. На підставі аналізу слідів злочину (психотипу злочинця, особливостей зовнішнього вигляду, соціального статусу, мови і поведінки, організації простору, територіальної приналежності, інтересів, мотивів злочину) складається пошуковий портрет, який включає конкретні рекомендації для оперативних співробітників.

Напрямок територіального профайлінга передбачає дослідження оперативними співробітниками, дільничними офіцерами поліції, співробітниками патрульної поліції тих соціально-психологічних явищ і процесів, які відбуваються на підпорядкованій їм території. З цієї оцінки сукупності процесів, об'єктів і явищ (структури і динаміки злочинності, соціально-психологічних особливостей контингенту осіб) у подальшому формуються компоненти оперативної обстановки (Коростик и Лукашкова, 2020, с. 175).

Завдяки застосуванню цієї технології можна виявляти й запобігти різним небезпечним соціальним трагедіям ще до їх виникнення.

Відмінною рисою технологій професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту є інтерактивність, практична орієнтованість, інтегрованість, комбінування (одночасне застосування). Вибір рятувальних технологій завжди обумовлений характером екстремальної ситуації.

У багатьох випадках добре сплановані й активно проведені попередні заходи можуть попередити негативний розвиток екстремальної ситуації і зменшити або зовсім уникнути жертв і збитку від її вражаючих факторів. До таких заходів віднесено: контроль за радіаційно, хімічно, біологічно, вибухо-

пожежебезпечними та іншими небезпечними об'єктами; нагляд за безпечним веденням робіт у промисловості, енергетиці та на транспорті; моніторинг природного середовища; прогнозування можливості виникнення техногенних надзвичайних ситуацій, а також небезпечних природних явищ, які можуть бути попереджені; проведення санітарно-епідеміологічних, ветеринарно-епізоотичних, та інших профілактичних заходів інфекційної захворюваності, зокрема локалізація або придушення природних вогнищ інфекції, вакцинація та ін., контроль реалізації заходів із попередження надзвичайних ситуацій.

У період дії психотравмувальних екстремальних чинників найважливішими психопрофілактичними заходами є: організація злагодженої роботи з надання медичної допомоги постраждалим; об'єктивне інформування населення про медичні аспекти надзвичайних ситуацій; допомога керівникам у припиненні панічних настроїв, висловлювань і вчинків; залучення легко постраждалих до рятувальних і невідкладних аварійно-відновлювальних робіт (Белобородов и Лебедев, с. 147).

Фахівці цивільного захисту постійно знаходяться в зоні підвищених ризиків, що значно розширює просторовий ареал їх професійної культури, охоплюючи як сферу внутрішньо-професійних відносин, так і взаємин із навколишнім середовищем, які визначаються умовами виконання професійної діяльності.

Необхідно також зауважити, що майбутні фахівці цивільного захисту повинні бути готовими до прийняття професійного рішення й володіти розвиненим професійним ризик-мисленням. Відповідно, готовність до ризику означатиме готовність приймати рішення та діяти в таких умовах суб'єктної невизначеності (Прокофьева, 2013, с. 32).

Відносно кризових і надзвичайних ситуацій виникає необхідність у дотриманні «кризової етики» щодо впровадження й застосування етичних принципів по відношенню до рівня кризового управління (управління ризиками), що стосується прийняття рішень у кризових ситуаціях. На відміну від звичайного «мирного життя», керівники рятувальних операцій змушені обирати рішення, не тільки пов'язані безпосередньо з якістю та ефективністю проведення рятувальних дій, але й також із моральними, соціальними та економічними наслідками. Проте, вони повинні враховувати ризики, яким піддаються самі рятувальники (Маслова, 2018, с. 90).

Вищезазначені особливості професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту передбачають виконання ними відповідних функцій.

Основні функції діяльності фахівців цивільного захисту можуть бути зрозумілими, виходячи з урахування специфіки їх майбутньої професійної

діяльності, різноманіття відносин і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливостей творчої самореалізації особистості. Кожна функція відображає один або кілька видів професійної діяльності, які розкривають різноманіття професійних завдань.

До таких функцій Т. Ніколаєва відносить навчальну, розвивальну, виховну, управлінську, діагностичну, співпраці, консультаційну, контролювальну, інформаційну, організаційну, пропедевтичну, прогностичну, гносеологічну (Николаева, 2014, с. 101); І. Немкова – когнітивну, розвиток особистості, соціалізацію і професіоналізацію особистості, культурно-гуманістичну, виховну та технологічну, гуманістичну, освітню, комунікативну, нормативну, координувальну (Немкова, 2005, с. 51).

Виходячи з особливостей професійної діяльності, виокремлено функції майбутнього фахівця цивільного захисту. До таких функцій віднесено: гуманістичну, освітню, комунікативну, нормативну, прогностичну, координувальну, трансляційну, інноваційну, захисту, адаптаційну.

Гуманістична функція спирається на необхідність у сучасних умовах гуманізувати діяльність фахівців цивільного захисту. Гуманістична функція стверджує цінність людини як особистості, як частини природи, створює умови для розвитку її здатності й обдарувань, розвиває відносини співпраці, справедливості, рівності.

Освітня функція полягає в цілеспрямованій діяльності курсанта з оволодіння системою теоретичних знань та формування вмінь і навичок екобезпечної професійної діяльності, соціальним досвідом в інтересах особистості, суспільства і держави. Теоретичні та практичні аспекти реалізації освітньої функції передбачають вивчення теорії в контексті майбутньої професійної діяльності, що забезпечує оволодіння ними змістовними і організаційно-методичними основами екобезпечної професійної діяльності (Немкова, 2005, с. 53).

Комунікативна функція відповідає першочерговим потребам людини в спілкуванні з колегами, друзями, близькими, постійній взаємодії, обміном інформацією.

У професійній діяльності фахівця мотиви комунікації визначаються рівнем інтелектуальної готовності і схильності суб'єктів праці до спільної діяльності, але завжди й у всіх випадках мотиви носять особистісний характер, який визначається його загальною і професійною культурою.

Комунікативна функція виступає необхідною умовою реалізації принципів безпеки, особливо під час вирішення глобальних проблем, коли від уміння розуміти один одного, знаходити взаємовигідний компроміс залежить

прийняття рішення, що забезпечує стабільність, упевненість у власній безпеці в навколишньому середовищі.

Нормативна функція регламентує рівновагу в системі «людина-середовище проживання» за допомогою нормування впливу дестабілізуючих процесів техносфери, розв'язання суперечностей, що виникають у процесі взаємодії особистості, суспільства, суб'єктів професійної діяльності, забезпечення їх співпраці, досягнення спільних цілей.

Простежуючи під час реалізації конкретної професійної діяльності залежність зменшення ризику професії (зниження кількості професійних патологій, летальних випадків) від введення і дотримання норм гранично допустимого впливу небезпечних чинників техносфери, нормативна функція переводить нормування в свідомості курсанта з системи заборон в один із способів захисту організму від негативних чинників довкілля. Знання норм професійної діяльності полегшує пошук необхідного рішення, надає впевненість у правильності своїх дій.

Використання прогностичної характеристики типу «людина-техніка-навколишнє середовище» пов'язано з широким діапазоном діяльності. Фахівець, який володіє інвайроменталітетом, повинен володіти сучасними науковими і професійними знаннями для подальшого їх використання в екологічно безпечній професійній діяльності (Николаева, 2004, с. 92).

Координувальна функція пов'язана з її спрямувальним впливом на процес вивчення курсантами теоретичних і практичних основ забезпечення безпечної професійної діяльності різних професій, об'єднаних єдиною проблематикою – забезпеченням захисту людини в побуті, на виробництві, у природному середовищі.

Через трансляційну функцію відбувається передача певних цінностей. Вони можуть бути обумовлені різними парадигмами, що базуються на певних теоретико-методологічних підходах. Це може бути концепція інструментальної раціональності, середовищна концепція, або інвайроментальна.

Інноваційна функція пов'язана з розробкою нових напрямів у науці, інноваційних відкриттів, розвитком теорії пізнання.

Функція захисту (або безпеки) дозволяє створювати найбільш ефективні механізми та засоби захисту через екологічно доцільну діяльність фахівця цивільного захисту. Вони включаються як у продукти матеріальної культури (одяг, медичні препарати, взуття, засоби хімічного захисту, зброя тощо), так і в духовну культуру (музика, живопис, дозвілля, технічний дизайн тощо).

Функція адаптаційна розглядає адаптацію курсанта до життя в несприятливих екологічних умовах і показує способи існування в них,

розумно застосовуючи численні речовини й матеріали. Ставлення до природного і соціального середовища, у результаті адаптаційного процесу, здаються суб'єкту прийнятними, і він вибудовує можливі напрями в їх зміні (Марар, 2012, с. 60).

У результаті аналітичного осмислення функціональних компонентів ми робимо висновок, що професійній діяльності фахівців цивільного захисту притаманна поліфункціональність, що виражається у взаємозалежності і взаємозумовленості її гуманістичної, освітньої, комунікативної, нормативної, прогностичної, координувальної, трансляційної, інноваційної, функції захисту, адаптаційної функцій.

Залежно від функцій, які майбутній фахівець цивільного захисту має виконувати у професійній діяльності, виокремлено її види.

О. Бондарев (Бондарев, 2009), Е. Прокоф'єва (Прокоф'єва, 2013) визначають такі види діяльності: науково-дослідницьку, проектно-конструкторську, організаційно-управлінську, експлуатаційну.

Науково-дослідницька діяльність включає експериментальні дослідження з організації систем захисту населення й оснащення стабільного функціонування об'єктів економіки в надзвичайних ситуаціях воєнного, мирного, а також техногенного характеру (Прокоф'єва, 2013, с. 19).

Крім того, ця діяльність передбачає участь у дослідженнях впливу антропогенних факторів, стихійних явищ на промислові об'єкти і навколишнє середовище з метою розвитку й удосконалення методів підвищення надійності та стійкості об'єктів економіки, локалізації та ліквідації наслідків аварій і катастроф (Бондарев, 2009, с. 31).

Проектно-конструкторська діяльність – підбір і розрахунок систем із попередження, запобігання надзвичайно небезпечних факторів катастроф. Ця діяльність включає: визначення зон підвищеного техногенного ризику в середовищі існування; вибір системи попередження надзвичайних ситуацій, захисту людини й середовища проживання стосовно окремих виробництв і підприємств на основі відомих методів та систем захисту; розробку проектів захисту територій та ліквідації наслідків аварій, катастроф, стихійних природних явищ (Бондарев, 2009, с. 31).

Організаційно-управлінська діяльність – моніторинг, нагляд і контроль потенційно небезпечних об'єктів виробництва та екологічно небезпечних ситуацій (Прокоф'єва, 2013, с. 19).

Ця діяльність передбачає розрахунок техніко-економічної ефективності заходів, спрямованих на попередження та ліквідацію наслідків аварій і катастроф для прийняття економічно обґрунтованих рішень; здійснення

взаємодії з державними службами, які відповідають за екологічну та виробничу безпеку, захист у надзвичайних ситуаціях; участь у проведенні інспекцій та оцінки потенційно небезпечних об'єктів на відповідність вимогам цивільного захисту, правових, законодавчих та нормативних актів із надзвичайних ситуацій та цивільного захисту (Бондарев, 2009, с. 31).

Експлуатаційна діяльність – регламентація і здійснення експлуатації засобів захисту і проведення контролю стану захисної і рятувальної техніки як у мирний, так і у воєнний час (Бондарев, 2009, с. 31), а також застосування рятувальної техніки у процесі локалізації катастроф і ліквідації їх наслідків (Прокофьева, 2013, с. 19).

Відповідно до спеціальності «Цивільний захист», у дослідженні А. Казьминої курсант має займатися такими видами професійної діяльності:

- виробничо-управлінською (брати участь у роботі органів державного і відомчого нагляду й контролю за захистом навколишнього середовища; організувати та проводити навчання робітників і службовців з безпеки);

- науково-дослідною (проводити дослідження з розробки нових технологій та обладнання, засобів захисту від небезпечних і шкідливих факторів; здійснювати розвиток нових методів підвищення надійності та стійкості технічних об'єктів, локалізації та ліквідації наслідків аварій і катастроф);

- проектно-конструкторською (визначати зони підвищеного техногенного ризику, вибирати системи захисту людини; брати участь у виробленні пропозицій щодо вдосконалення технологій і реконструкції об'єктів);

- організаційно-технологічною (регламентувати експлуатацію захисної і рятувальної техніки) (Казьмина, 2011, с. 51).

Залежно від обстановки, масштабу прогнозованої або виниклої надзвичайної ситуації в межах конкретної території встановлюється один із режимів діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту:

- режим повсякденної діяльності при нормальній виробничо-промисловій, радіаційній, хімічній, біологічній (бактеріологічній), сейсмічній і гідрометеорологічній обстановці, за відсутності епідемій, епізоотії та епіфітотії;

- режим підвищеної готовності під час погіршення виробничо-промислової, радіаційної, хімічної, біологічної (бактеріологічної), сейсмічної і гідрометеорологічної обстановки, під час отримання прогнозу про можливість виникнення надзвичайних ситуацій;

- режим надзвичайної ситуації під час виникнення й під час ліквідації надзвичайних ситуацій (Красий, 1999, с. 64).

Отже, основними видами професійної діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту є: ціннісно-орієнтаційна, діагностико-проектувальна, організаційно-розвивальна, управлінсько-комунікативна, контрольна-оцінна.

Ціннісно-орієнтаційна визначає пріоритет екологічних цінностей та еколого орієнтованих умінь щодо набуття майбутніми фахівцями цивільного захисту екологічними цінностями.

Діагностико-проектувальна передбачає дослідження об'єкта і процесу, дій і результатів власної екологічної діяльності; що включає аналіз та ідентифікацію небезпек, захист людини, природи, об'єктів економіки й техносфери від природних і антропогенних небезпек; проектування цілей і способів розвитку себе як екологічної особистості.

Організаційно-розвивальна – спрямована на формування в курсантів уміння здійснювати експертизу безпеки, стійкості та екологічності технологій, технічних об'єктів і проєктів, уміння з організації пізнавальної та природоохоронної діяльності.

Управлінсько-комунікативна передбачає створення умов для встановлення доцільних відносин із населенням, творчого пошуку і психологічної підтримки, забезпечення стійкого та екотехнологічного розвитку, управління впливом на навколишнє середовище.

Контрольно-оцінна включає вміння, спрямовані на ліквідацію наслідків впливу небезпек, контроль і прогнозування антропогенного впливу на довкілля, розробку нових технологій і методів захисту людини, об'єктів економіки і навколишнього середовища; самоконтроль та самооцінку власної екологоорієнтованої діяльності.

Кожен вид діяльності, маючи будь-які внутрішні та зовнішні якісні й кількісні характеристики, висуває до процесу своєї реалізації певні вимоги, виконання яких дозволяє досягти кількісних і якісних результатів.

Відповідно до розглянутих положень стає можливим виділення характеристики майбутнього фахівця цивільного захисту зі сформованою екологічною культурою.

1. Фахівець цивільного захисту є основним суб'єктом рятувального процесу й виступає носієм властивого йому способу діяльності. Тому високий рівень його екологічної культури може проявитися тільки в активності вирішення ним екологічних проблем у межах професійної діяльності. Відповідно до цього, першою особливістю діяльності фахівця цивільного захисту зі сформованою екологічною культурою стає його орієнтування на екологічні технології.

2. Діяльність фахівця цивільного захисту зі сформованою екологічною культурою характеризується певними відносинами, що формуються між представниками техносфери у процесі взаємодії з природним середовищем. Ці взаємини виступають як передумова, умова й одночасно як результат його екологічної діяльності. Тому другою особливістю можна назвати її двоспрямованість, оскільки сформовані в її процесі елементи екологічної культури будуть проявлятися і в особливих екологічно-небезпечних умовах.

3. У процесі професійної діяльності відбувається становлення особистості фахівця цивільного захисту, здатного нести відповідальність за результати своєї діяльності. У зв'язку з цим його екологічна культура здатна змінювати ставлення її носія до власної діяльності, її результатів відповідно до вимог, що висувуються екологічною ситуацією, що і є третьою особливістю діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту.

4. Специфіка професійної діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту впливає на зміст когнітивного складника екологічної культури. Тому в якості четвертої особливості можна виділити необхідність поєднання в цьому складнику знань різних наукових галузей: екологічної, науково-технічної, соціально-економічної.

Отже, особливості професійної діяльності майбутнього фахівця цивільного захисту включають: роботу в команді та оперативність у виконанні професійних завдань, організацію професійної діяльності в умовах невизначеності (екстремальні, небезпечні, надзвичайні загрози), роботу в екстремальних ситуаціях, пов'язаних зі значними фізичними й емоційними навантаженнями, організацію оперативного реагування на екстремальні ситуації з поетапним здійсненням організаційних і управлінських заходів, виявлення суб'єктів терористичних загроз і запобігання злочинів, скоєних ними терактів (профайлинг) тощо.

До функції майбутніх фахівців цивільного захисту у професійній діяльності відносимо: гуманістичну, освітню, комунікативну, нормативну, прогностичну, координувальну, трансляційну, інноваційну, захисну, адаптаційну; до видів: ціннісно-орієнтаційний, діагностико-проектувальний, організаційно-розвивальний, управлінсько-комунікативний, контрольно-оцінний.

Доведено наявність екологічної специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту: вони є основними суб'єктами рятувального процесу й виступають носіями властивого їм способу діяльності (високий рівень їх екологічної культури може проявитися тільки в активності вирішення екологічних проблем у межах професійної діяльності, орієнтуванні

на екологічні технології); характеризуються певними відносинами, що формуються між представниками техносфери у процесі взаємодії з природним середовищем (екологічна культура проявлятиметься і в особливих екологічно-небезпечних умовах); здатність нести відповідальність за результати своєї діяльності (екологічна культура здатна змінювати ставлення її носія до власної діяльності, її результатів відповідно до вимог, що висуваються екологічною ситуацією); поєднання в професійній діяльності знань різних наукових галузей: екологічної, науково-технічної, соціально-економічної.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розкритті особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Белобородов, Е. Л., Лебедев, С. М. (2020). Современные методы психологической диагностики и коррекции психического состояния пострадавшего населения и спасателей. *Обеспечение безопасности жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. материалов XIV междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т.* (Минск, 8-9 апр. 2020 г.). Минск: УГЗ, Т. 2, (сс. 147-148) (Beloborodov, E. L., Lebedev, S. M. (2020). Modern methods of psychological diagnostics and correction of the mental state of the affected population and rescuers. *Ensuring life safety: problems and prospects: proceedings of the XIV int. scientific-practical conf.: in 2 volumes* (Minsk, April 8-9, 2020). Minsk, Vol. 2, (pp. 147-148)).
- Бондарев, О. М. (2009). *Подготовка будущих инженеров к профессиональной деятельности в особых и экстремальных условиях (на примере специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях»)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ставрополь (Bondarev, O. M. (2009). *Training of future engineers for professional activities in special and extreme conditions (on the example of the specialty "Protection in emergency situations")* (PhD thesis). Stavropol).
- Городецкий, К. В., Крышталь, Д. О. (2020). Профилактика негативных психологических последствий влияния экстремальных факторов служебной деятельности на пожарных государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. *Обеспечение безопасности жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. материалов XIV междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т.* (Минск, 8-9 апр. 2020 г.). Минск: УГЗ, Т. 2, (сс. 157-158) (Horodetskii, K. V., Kryshstal, D. O. (2020). Prevention of negative psychological consequences of the influence of extreme factors of service activity on firefighters of the State Emergency Service of Ukraine. *Life safety: problems and prospects: proceedings of the XIV int. scientific-practical conf.: in 2 vol.* (Minsk, April 8-9, 2020). Minsk, Vol. 2, (pp. 157-158)).
- Казьмина, А. В. (2011). *Формирование в вузе профессиональной культуры безопасности жизнедеятельности бакалавров в области защиты окружающей среды* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Kazmina, A. V. (2011). *Formation in the university of a professional culture of life safety of bachelors in the field of environmental protection* (PhD thesis). Moscow).
- Коваль, І. С. (2017). *Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Львів (Koval, I. S. (2017). *Formation of professional readiness of the future rescuers to activity in extreme conditions* (PhD thesis abstract). Lviv).

- Коростик, Е. А., Лукашкова, И. Л. (2020). Профайлинг как технология обеспечения безопасности. *Обеспечение безопасности жизнедеятельности: проблемы и перспективы: сб. материалов XIV междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т.* (Минск, 8-9 апр. 2020 г.). Минск: УГЗ, Т. 2, (с. 174-175) (Korostik, E. A., Lukashkova, I. L. (2020). Profiling as a security technology. *Ensuring life safety: problems and prospects: proceedings of the XIV international. scientific-practical conf.: in 2 vol.* (Minsk, April 8-9, 2020). Minsk, Vol. 2, (pp. 174-175)).
- Красий, А. С. (1999). *Педагогические условия профессионального отбора и подготовки специалистов для работы в условиях чрезвычайных ситуаций* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Krasii, A. S. (1999). *Pedagogical conditions of professional selection and training of specialists for work in emergency situations* (PhD thesis). Moscow).
- Литвин, А. В. (2018). Аксиологічний аспект діяльності працівників ДСНС. *Сучасний стан цивільного захисту України та перспективи розвитку: матеріали ХХ всеукр. наук.-практ. конф.* (Київ, 9-10 жовт. 2018 р.). Київ: Видавничий дім «Гельветика», (с. 265-268) (Lytvyn, A. V. (2018). Axiological aspect of SES employees. *The current state of civil defense of Ukraine and prospects for development: materials of the XX All-Ukrainian scientific-practical conf.* (Kyiv, October 9-10, 2018). Kyiv: Helvetica Publishing House, (pp. 265-268)).
- Маслова, Т. С. (2018). *Культура риска в профессиональной социализации спасателей* (дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06). Майкоп (Maslova, T. S. (2018). *The culture of risk in the professional socialization of rescuers* (PhD thesis). Maikop).
- Марар, О. И. (2012). *Экологическая культура в современном российском обществе* (дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06). Москва (Marar, O. I. (2012). *Ecological culture in modern Russian society* (DSc thesis). Moscow).
- Молодика, Е. А., Олійник, А. В. (2014). Щодо організації та планування заходів оперативного реагування на надзвичайні ситуації. *Наукове забезпечення діяльності оперативно-рятувальних підрозділів (теорія та практика): зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф.* (Харків, 12 бер. 2014 р.). Харків: НУЦЗУ, Ч. 2, (с. 19-20) (Molodyka, E. A., Oliinyk, A. V. (2014). Regarding organization and planning of emergency response measures. *Scientific support of operational and rescue units (theory and practice): proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conf.* (Kharkiv, March 12, 2014). Kharkiv: NUTSZU, Part 2, (pp. 19-20)).
- Нежкіна, Л. Ю., Аграфонов, М. Ю. (2016). Применение технологий «профайлинга» в процессе психологической подготовки курсантов образовательных организаций системы МВД России. *Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы Первой всерос. науч.-практ. конф.* (Иркутск, 26-28 апр. 2016 г.). Иркутск: ИрГУПС, (с. 620-623) (Nezhkina, L. Yu., Ahrafonov, M. Yu. (2016). Application of “profiling” technologies in the process of psychological training of cadets of educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Modern problems of vocational education: experience and solutions: materials of the First All-Russian. scientific-practical conf.* (Irkutsk, April 26-28, 2016). Irkutsk, (pp. 620-623)).
- Немкова, И. Н. (2005). *Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Тамбов (Nemkova, I. N. (2005). *Formation of life safety culture of students in the course of professional preparation in high school* (PhD thesis). Tambov).
- Николаева, Т. А. (2004). *Проектирование и реализация системы подготовки будущих инженеров к обеспечению безопасности жизнедеятельности* (дис. ... д-ра пед.

наук: 13.00.08). Брянск (Nemkova, I. N. (2005). *Formation of life safety culture of students in the course of professional preparation in high school* (PhD thesis). Tambov).

Постанова «Про затвердження Порядку утворення, завдання та функції формувань цивільного захисту» від 9 жовтня 2013 р. № 787. Київ (*Resolution "On approval of the Procedure for the formation, tasks and functions of civil defense formations" of October 9, 2013 № 787. Kyiv*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2013-%D0%BF#Text>

Прокофьева, Е. Н. (2013). *Формирование профессиональных компетенций у бакалавров профиля «Защита в чрезвычайных ситуациях» средствами интегративной игры* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Казань (Prokofiev, E. N. (2013). *Formation of professional competencies in bachelors of the profile "Protection in emergency situations" by means of integrative game* (PhD thesis). Kazan).

Шубнякова, В. А. (2010). *Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Санкт-Петербург (Shubniakova, V. A. (2010). *Organizational and pedagogical conditions of professional training of the specialists of emergency and rescue services of the Ministry of Emergency Situations in institutions of secondary professional education* (PhD thesis). St. Petersburg).

РЕЗЮМЕ

Пономаренко Станислав. Экологическая специфика профессиональной деятельности будущих специалистов гражданской защиты.

Освещены особенности профессиональной деятельности будущего специалиста гражданской защиты, к которым отнесены: работа в команде и оперативность в выполнении профессиональных задач, организация профессиональной деятельности в условиях неопределенности (экстремальные, опасные, чрезвычайные угрозы), работа в экстремальных ситуациях, связанных со значительными физическими и эмоциональными нагрузками, организация оперативного реагирования на экстремальные ситуации с поэтапным осуществлением организационных и управленческих мероприятий, выявление субъектов террористических угроз и предотвращение преступлений, совершенных ими терактов (профайлинг) и др. Раскрыты функции и виды профессиональной деятельности будущих специалистов гражданской обороны. Доказано наличие экологической специфики профессиональной деятельности будущих специалистов гражданской обороны.

Ключевые слова: особенности, профессиональная деятельность, будущий специалист, гражданская защита, экологическая культура, специфика, функции.

SUMMARY

Ponomarenko Stanislav. Ecological specificity of professional activity of future civil protection specialists.

The peculiarities of the professional activity of the future civil defense specialist are highlighted, which include: teamwork and efficiency in performing professional tasks, organization of professional activity in conditions of uncertainty (extreme, dangerous, emergency threats), work in extreme situations involving significant physical and emotional loads, organization of operative reaction to extreme situations with step-by-step implementation of organizational and managerial measures, identification of subjects of terrorist threats and prevention of crimes, terrorist acts committed by them (profiling), etc.

The functions of future specialists of civil protection in professional activity are revealed: humanistic, educational, communicative, normative, prognostic, coordinating, translational, innovative, protection, adaptive.

The types of professional activity of future specialists of civil defense are established: value-oriented, diagnostic-design, organizational-developmental, managerial-communicative, control-evaluation.

The existence of ecological specifics of professional activity of future civil defense specialists is proved: they are the main subjects of the rescue process and act as carriers of their inherent way of activity (high level of their ecological culture can be shown only in activity of solving ecological problems within professional activity); they are characterized by certain relations that are formed between the representatives of the technosphere in the process of interaction with the natural environment (ecological culture will be manifested in special ecologically dangerous conditions); the ability to be responsible for the results of its activities (environmental culture is able to change the attitude of its carrier to their own activities, its results in accordance with the requirements of the environmental situation); combination in professional activity of knowledge of various scientific branches: ecological, scientific and technical, social and economic.

Key words: *features, professional activity, future specialist, civil protection, ecological culture, specifics, functions.*

УДК 372.851

Ольга Ровенська

Донбаська державна машинобудівна академія
ORCID ID 0000-0003-3034-3031

Віктор Астахов

Донбаська державна машинобудівна академія
ORCID ID 0000-0002-3346-5475

Ірина Дмитришин

Донбаська державна машинобудівна академія
ORCID ID 0000-0003-4828-2716

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/366-377

РОЗРОБКА СИСТЕМИ СИСТЕМАТИЧНОГО ПЕРЕГЛЯДУ Й ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано вимоги існуючих нормативних документів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та методичних рекомендацій провідних університетів щодо розробки освітніх програм. Аналіз попиту на джерела опитування дозволив авторам цієї статті визначити шляхи розробки методики систематичного перегляду й оновлення освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти. Дослідження представляє контекст та зміст діяльності учасників робочої групи, відповідальної за вдосконалення ОП. Дослідники визначили етапи організації процедури публічного обговорення проєкту. Опитування зацікавлених сторін проводилось через поширення онлайн-анкети Google Forms в особистих повідомленнях, розміщення посилань на офіційні веб-сторінки випускаючих кафедр, у мережах Facebook, Telegram та електронних листах. Аналіз відповідей зацікавлених сторін сприяв розробці рекомендацій щодо вдосконалення освітньої програми та налагодження співпраці у навчальному процесі.

Ключові слова: *розробка освітньої програми, публічні дебати, акредитація освітньої програми.*

Постановка проблеми. Право на отримання освітньої та професійної кваліфікації (або кваліфікацій) через упровадження єдиного комплексу

освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою результатів навчання закріплено в Законі України «Про вищу освіту» (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*) від 01.07.2014 р. No 1556-VII (із змінами) та «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (*Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти», 2020*) від 18.12.2019 р. No 392-IX., Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area («Публічна інформація» та «Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм» відповідно) (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015*), до ухвалення яких долучилася Україна в 2015 році, для забезпечення якості вищої освіти вирішальним моментом називають процес залучання стейкхолдерів (внутрішніх та зовнішніх), які піклують процес забезпечення якості вищої освіти. Як наслідок, європейські освітні системи вищої освіти постійно демонструють якість, прозорість та довіру й визнання кваліфікацій, освітніх програм та інших складових освітнього процесу у вищій школі. Так, у Стандартах 1.8 та 1.9 («Публічна інформація» та «Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм» відповідно) (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015*), йдеться про процес розробки освітніх програм із залучанням студентів та інших стейкхолдерів через зовнішнє експертизування та орієнтування.

Виконуючи вимоги ESG, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти розробило «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (*Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2019*), у якому надані головні критерії оцінювання якості освітніх програм вищої школи та освітньої діяльності закладу вищої освіти та ставить їх у відповідність до стандарту вищої освіти, надає рекомендації щодо досягнення вимог стандарту і результатів навчання, що заявлені в програмі. На виконання Критерія 9 «Прозорість та публічність» заклад вищої освіти повинен у термін, не пізніше, як за місяць до затвердження документу, оприлюднити на своєму офіційному веб-сайті проект освітньої програми або внесення змін до неї з тим, щоб отримати пропозиції й зауваження зацікавлених сторін. Зміст програми, який оприлюднюється, має містити інформацію про цілі, результати навчання та компоненти програми, достатні для отримання інформації всіх

зацікавлених осіб. Виходячи із зазначеного, можна зробити висновок про актуальність та важливість розробки методики систематичного перегляду й оновлення освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти, що відповідає вимогам чинного законодавства України.

Аналіз актуальних досліджень. Колектив авторів, у першу чергу, керувався «Методичними рекомендаціями для експертів національного агентства щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми» (*Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми*, 2019), підкритерій 9.2. яких свідчить про необхідність оприлюднення проекту освітньої програми у відкритому доступі для громадського обговорення не пізніше як за місяць до моменту його розгляду, а також складання таблиці пропозицій протягом 7 днів після закінчення процедури обговорення. Цей процес є необхідним задля гарантування процесу подачі зауважень та пропозицій усіх груп стейкхолдерів щодо відповідних проектів. Слід відзначити, що під керівництвом фахівців провідних закладів освіти України, серед яких Київський міжнародний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Сумський державний університет, Львівський національний університет імені І. Франка, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Хмельницький національний університет, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича та інші, було розроблено методичні рекомендації, які стосуються саме методики розробки освітніх програм із урахуванням вимог Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Основні уточнення стосуються напрямів взаємодії з випускниками та роботодавцями для уточнення вимог щодо компетентності випускника та оцінки обраних технологій якості підготовки та реалізації освітньої програми (Бугров, 2018; Захарченко, 2014).

Базові групи стейкхолдерів, на думку авторів положень про розробку освітньої програми, мають включати в себе здобувачів вищої освіти, випускників, роботодавців та науково-педагогічних працівників (*Відомості про самооцінювання освітньої програми*, 2021; *Методичні рекомендації до складання та оновлення освітніх програм (ОП). Порядок затвердження та моніторинг освітніх програм*, 2019; *Методичні рекомендації щодо розробки освітніх програм у Київському міжнародному університеті*, 2019). Процес обговорення освітньої програми має бути забезпечений групою розробників проекту і документально підтверджуватися протоколами засідань, форумів, анкетуваннями, опитувальними листами та іншими

документами (Мирончук, 2016; Холін, 2014), а також забезпечуватися результатами у вигляді відгуків, побажань, підтримкою та іншими паперами (Головенкін, 2018).

Мета роботи – розробка ефективної методики перегляду й оновлення освітніх програм, за якими відбувається підготовка здобувачів першого та другого рівнів вищої освіти.

Методи дослідження. На першому етапі роботи освітня програма оприлюднюється на офіційному сайті закладу вищої освіти та офіційних сторінках в основних соцмережах. На другому етапі роботи, виходячи з аналізу популярних ресурсів для анкетування та соціальних опитувань (Typeform, SurveyMonkey, Google Forms, Testograf та інші (див. табл. 1), автори визначили макет онлайн-конструктора анкети, призначеної для визначення недоліків та збору пропозицій щодо покращення освітньої програми.

Таблиця 1

Переваги та недоліки сервісів збору інформації

Сервіс	Основні переваги	Недоліки
Typeform	проста інтеграція з Exel, Word, PowerPoint	обмежені можливості конструктору форм, відсутність безкоштовного тарифу
SurveyMonkey	наявність безкоштовного тарифу, наявність мобільної версії, можливість інтеграції на сайт	складність налаштування
Google Form	вільний доступ, простий інтерфейс, функція звітності, що підтримує таблиці	відсутня можливість онлайн використання
Testogra	розвинутий функціонал, можливість брендингу	відсутня безкоштовна версія обмежений
Sogosurvey	підтримка логіки, модуль звітності	потужний обмежені можливості в безкоштовній версії
Survio	велика кількість шаблонів, зручні способи доставки анкет	

У якості інструменту анкетування, авторами було обрано Google Forms, оскільки даний ресурс вигідно вирізнявся серед наведених підтримкою значної кількості каналів комунікації, зручними функціями звіту та експорту й можливістю вільного доступу.

Другий етап розробки процедури обговорення освітньої програми включав у себе розробку контексту та змісту питань Google Forms, які забезпечили би їх відповідність цілям обговорення. Питання 1-3 стосуються з'ясування відповідності освітньої програми вимогам галузевих стандартів та Стандартів (рекомендацій) із забезпечення якості вищої освіти в Європейських країнах. Конструктивний зміст питань 4-5 присвячено аналізу структури освітньо-професійної програми. Група питань 6-9 стосується забезпечення обговорення змісту освітньої програми до вимог, висунутих до неї під час проведення акредитації Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (*Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми, 2019; Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2019*) (табл. 2).

Таблиця 2

Питання 1–10 Google Forms «Перегляд та оновлення освітньої програми»

1. Наскільки, на Ваш погляд, чітко сформульовано цілі ОП, їх взаємозв'язок із місією та стратегією закладу вищої освіти?				
1	2	3	4	5
2. Чи враховує ОП тенденції розвитку спеціальності і галузевий контекст, тенденції розвитку ринку праці, регіональний контекст та досвід аналогічних вітчизняних та іноземних ОП?				
1	2	3	4	5
3. Чи відповідає ОП Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти?				
1	2	3	4	5
4. Чи відповідає ОП вимогам до обсягу програми, визначеним статтею 5 Закону України «Про вищу освіту»?				
1	2	3	4	5
5. Наскільки чіткою, логічною та доцільною є структура ОПП?				
1	2	3	4	5
6. Наскільки зміст ОП відповідає визначеній для неї предметній сфері?				
1	2	3	4	5
7. Чи забезпечує ОП формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти?				
1	2	3	4	5
8. Наскільки ОП забезпечує набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills), що відповідають заявленим цілям програми?				
1	2	3	4	5
9. Наскільки ОП враховує вимоги Національної рамки кваліфікацій?				
1	2	3	4	5
10. Уважить, будь ласка, до якої з базових груп стейкхолдерів Ви належите:				
здобувачі вищої освіти	роботодавці	науково-педагогічні працівники	випускники	

Розроблена процедура анкетування, яка була сконструйована в середовищі Google Forms під назвою «Перегляд та оновлення освітньої програми», поширювалась серед всіх груп стейкхолдерів через посилання в мережі на особисті месенджери Viber, WhatsApp, Facebook Messenger, Telegram, шляхом розміщення посилання на офіційній сторінці Facebook кафедри та через електронну пошту.

На третьому етапі роботи узгоджується склад робочої групи відповідальної за перегляд і оновлення освітньої програми й розробляється план чергових засідань. Рекомендовано до складу робочої групи включати представників усіх груп стейкхолдерів у рівнозначних частинах, гаранта спеціальності та керівника групи забезпечення. Під час обговорення має бути зазначено мету освітньої програми, представлено обов'язкову й вибіркочку складові освітнього компоненту та складено протокол зустрічі, у який вносяться відповідні пропозиції щодо покращення ОП.

Четвертий етап передбачає переробку освітньої програми з метою вдосконалення та оприлюднення звіту.

Результати. Над створенням освітньо-професійної програми «Середня освіта (Математика)» із спеціальності 014 («Середня освіта (Математика)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» другого рівня вищої освіти (рік розробки 2019-2020) працював колектив викладачів Донбаської державної машинобудівної академії, а також стейкхолдери програми. У січні 2021 року освітню програму було розміщено на офіційному сайті закладу вищої освіти з метою перегляду та оновлення.

Упродовж одного місяця через Google Forms представниками робочої групи, відповідальної за перегляд та оновлення освітньо-професійної програми «Середня освіта (Математика)» було отримано 27 відгуків. Розподіл наданих відгуків за основними групами стейкхолдерів представлено на рис. 1.

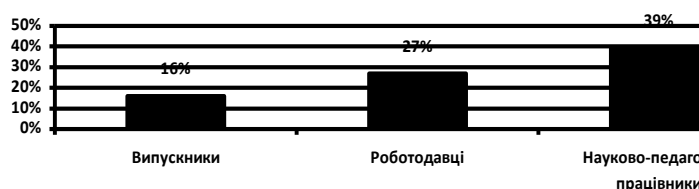


Рис. 1. Розподіл наданих відгуків за основними групами стейкхолдерів

Відгуки основних груп стейкхолдерів розподілилися таким чином: здобувачі вищої освіти надали 5 відгуків (3 відгуків надали студенти Донбаської державної машинобудівної академії та 2 відгуків отримано від

студентів Донбаського державного педагогічного університету), випускники спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)» надали 5 відгуків (по 1 відгуку надано учителями математики Слов'янської ЗОШ I-III ст. № 12 та Краматорської ЗОШ I-III ст. № 25 і № 35, а 2 відгука надійшло від учителів математики НВК «ЗОШ I-III ст. – ДНЗ» Костянтинівської міської ради). Відгуки роботодавців та їхні рекомендації пролунали від завідувачки кафедри вищої математики та комп'ютерних технологій Інституту хімічних технологій СХУ ім. В. Даля (м. Рубіжне); директорки Краматорської ЗОШ I-III ст. № 6 та директорки НВК «ЗОШ I-III ст. – ДНЗ» Костянтинівської міської ради. Науково-педагогічні працівники також надавали 11 відгуків, серед яких викладачі кафедри математики та моделювання Донбаської державної машинобудівної академії (3 відгука), кафедри вищої та прикладної математики ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» (2 відгука), кафедри математики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету (2 відгуки), кафедри математичної статистики Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (1 відгук) та кафедри математики та інформатики Донбаського державного педагогічного університету (3 відгуки). Таким чином, можна вважати, що запропонована методика опитування є прозорою та ефективною.

Результати опитування можна підсумувати таким чином (рис. 2): найбільш високу оцінку отримано від випускників та роботодавців (по 81 % та 73 % відповідно з кожного із 9 запитань анкети). 72 % студентів також дали позитивну відповідь на кожне із запитань анкети. Найбільш критично дану анкету оцінили науково-педагогічні працівники (лише 37 % з них надали абсолютно позитивну рецензію проєкту). У цілому, більше половини стейкхолдерів (загалом 69 % респондентів) надали позитивну оцінку проєкту, а 68 % з них залишили свої побажання та пропозиції щодо вдосконалення освітньої програми. Найбільше пропозицій стейкхолдерів стосувалися структурування компонент освітньо-професійної програми.

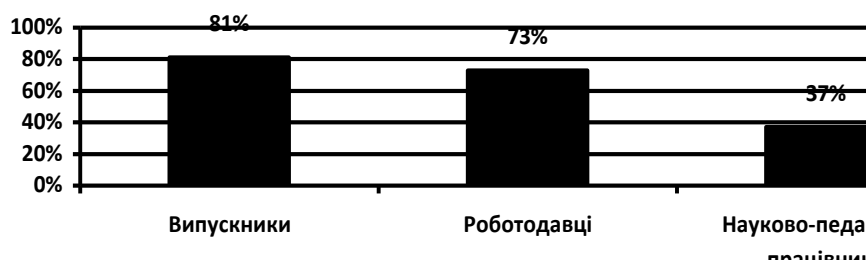


Рис. 2. Порівняння кількості абсолютно позитивних оцінок проєкту освітньо-професійної програми за основними групами стейкхолдерів.

У лютому 2021 року відбулося засідання робочої групи, відповідальної за перегляд та оновлення освітньої програми, на якому складено план чергових засідань. Робочою групою проаналізовано всю множину коментарів, пропозицій і рекомендацій.

Під час обговорення гарантом ОП було представлено обов'язкову та вибіркочу складові освітнього компоненту, покликаним якого є забезпечення формування відповідних компетентностей і програмних результатів навчання та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій студентів під час професійно-практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) РВО до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Під час засідання роботодавці та представники роботодавців підтримали доцільність збільшення практичної підготовки майбутніх фахівців (відповідні пропозиції внесено до протоколу зустрічі). Цікавим був виступ представниці роботодавця, яка висловила побажання щодо вибіркової складової освітнього компоненту програми та запропонувала декілька навчальних дисциплін широкого вибору для набуття соціальних навичок «soft skills» (відповідні пропозиції внесено до протоколу зустрічі). Крім того, гарант ОП звернув увагу на нову редакцію Національної рамки кваліфікацій (системний і структурований за компетентностями опис кваліфікацій рівнів) та необхідність урахування загальних та професійних компетентностей, зазначених у (новому) «професійному стандарті». Викладачами випускових кафедр було внесено також низку пропозицій щодо перерозподілу дисциплін між обов'язковою та вибірковою складовими освітнього компоненту ОП (відповідні пропозиції внесено до протоколу зустрічі).

За результатами зустрічі складено протокол, у який внесено відповідні пропозиції щодо покращення ОП. Таблицю пропозицій та звіт опубліковано на офіційній сторінці кафедри.

Висновки. Сприяння спільному розумінню процесів якості викладання та навчання у вищій освіті для всіх стейкхолдерів, незважаючи на кордони – в цьому і полягає головна мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015*). Досягнення мети студентоцентрованого навчання та викладання можливе в разі створення умов для громадського обговорення проекту освітньої програми із залученням усіх зацікавлених сторін.

У роботі розроблено методику перегляду й оновлення освітньої програми шляхом опитування через онлайн-конструктор анкет Google Forms та подальшої діяльності робочої групи. Результати дослідження

підтверджують ефективність розробленої методики, основні переваги якої полягають у такому:

1. Процедура обговорення освітньої програми охоплює широке коло опитуваних. Це досягається автоматизованим, ефективним і простим методом поширення анкети.

2. Реалізація принципу студентоцентрованого навчання досягається шляхом опитування значної кількості здобувачів вищої освіти через інтерфейс Google Forms.

3. Надпроста можливість зручного збору результатів анкетування через систему оповіщень та можливість відправлення листів окремим групам стейкхолдерів.

4. Аналіз та систематизація результатів обговорення по багатьом напрямкам досягається завдяки розширеній статистиці відповідей.

5. Можливість серйозного опрацювання пропозицій та побажань завдяки подальшій діяльності робочої групи з масивом коментарів.

Перспективи подальших досліджень полягають в оптимізації розробленої методики систематичного перегляду та оновлення освітньої програми шляхом розширення кола учасників робочої групи та вдосконалення формату засідань.

ЛІТЕРАТУРА

Бугров, В. А., Гожик, А. П., Щеглюк, Д. В. (2018) *Акредитація освітніх програм (за матеріалами проекту QUAERE): методичний посібник*. Київ: ВПЦ «Київський університет» (Bugrov, V. A., Gozhik, A. P., Scheglyuk, D. V. (2018). *Accreditation of educational programs (for materials to the QUAERE project): a methodical handbook*. Kyiv: VOC «Kiev University»).

Відомості про самооцінювання освітньої програми. Режим доступу: <https://knau.kharkov.ua>. (*Information on self-assessment of the educational program*).

Головенкін, В. П. (2018). *Освітні програми: Рекомендації до розроблення*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського (Holoventkin, V. P. (2018). *Educational programs: Recommendations for development*. Kyiv: KPI named after Igor Sikorsky).

Гурняк, І. А. (2018). Використання Google Forms і Microsoft Forms в процесі навчання. *Фізико-математична освіта*, 2 (16), 40-45 (Gurnyak, I. A. (2018). Using Google Forms and Microsoft Forms in the learning process. *Physical and mathematical education*, 2 (16), 40-45).

Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (*Law of Ukraine "On Higher Education"*).

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (*Law of Ukraine "On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Improving Educational Activities in the Sphere of Higher Education"*).

Захарченко, В. М., Луговий, В. І., Рашкевич, Ю. М., Таланова, Ж. В. (2014). *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети»

- (Zakharchenko, V. M., Lugovyi, V. I., Rashkevich, Yu. M., Talanova, Zh. V. (2014). *Development of educational programs. Guidelines*. Kyiv: State Enterprise "Priorities").
- Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми. Режим доступу: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96-%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%96%CC%88%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf>. (Methodological recommendations for experts of the National Agency on the application of the Criteria for evaluating the quality of the educational program).
- Методичні рекомендації до складання та оновлення освітніх програм (ОП). Порядок затвердження та моніторинг освітніх програм. Режим доступу: http://diit.edu.ua/upload/files/shares/public_disc/metod_recomend.pdf. (Methodological recommendations for compiling and updating educational programs (EP). Procedure for approval and monitoring of educational programs).
- Методичні рекомендації щодо розробки освітніх програм у Київському міжнародному університеті. Режим доступу: https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/metodychni_rekomendatsiyi_shchodo_rozrobky_osvitnikh_prohram.pdf (Methodological recommendations for the development of educational programs at Kyiv International University).
- Мирончук, Н. М., Антонова, О. Є., Янович, Л. М., Васильєва, Л. А. (2016). *Освітня програма: вимоги та методика розроблення: методичні рекомендації*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Myronchuk, N. M., Antonova, O. Ye., Yanovych, L. M., Vasilieva, L. A. (2016). *Educational program: requirements and methods of development: guidelines*. Zhytomyr).
- Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#n14> (Regulations on accreditation of educational programs, according to which the training of applicants for higher education is carried out).
- Рубаюк, Н.В. Опыт организации олимпиад с применением Google Форм. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2018_156_30.pdf. (Rubaiuk, N. V. *Experience in organizing Olympiads using Google Forms*).
- Холін, Ю. В., Кравцов, С. О., Маркова, Т. О. (2014). *Сучасні підходи до побудови освітніх програм. Методичні матеріали*. Харків (Kholin, Yu. V., Kravtsov, S.O., Markova, T. O. (2014). *Modern approaches to the construction of educational programs. Methodical materials*. Kharkiv).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015). Режим доступу: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- Vasantharaju N., Harinarayana, N. S. (2016). Online survey tools: A case study of Google Forms. *CONFERENCE 2016, Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore*. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/326831738> Online survey tools A case study of Google Forms.

РЕЗЮМЕ

Ровенская Ольга, Стахов Виктор, Дмитришин Ирина. Разработка системы систематического пересмотра и обновления образовательных программ подготовки соискателей высшего образования.

В статье проанализированы требования существующих нормативных документов Национального агентства по обеспечению качества высшего образования и методических рекомендаций ведущих университетов по разработке образовательных программ. Анализ спроса на источники опроса позволил авторам этой статьи определить пути разработки методики систематического пересмотра и обновления образовательных программ подготовки соискателей высшего образования. Исследование представляет контекст и содержание деятельности участников рабочей группы, ответственной за совершенствование ОП. Исследователи определили этапы организации процедуры публичного обсуждения проекта. Опросы заинтересованных сторон проводилось через распространение онлайн-анкеты Google Forms в личных сообщениях, размещение ссылок на официальные веб-страницы выпускающих кафедр, в сетях Facebook, Telegram и электронных письмах. Анализ ответов заинтересованных сторон способствовал разработке рекомендаций по совершенствованию образовательной программы и налаживанию сотрудничества в учебном процессе.

Ключевые слова: разработка образовательной программы, публичные дебаты, аккредитация образовательной программы.

SUMMARY

Rovenska Olha, Astahov Viktor, Dmytryshyn Iryna. Development of a system of systematic review and updating of educational programs for higher education applicants.

The article analyzes the requirements of the existing regulations of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education and guidelines of leading universities for the development of educational programs. An educational program is a system of educational components at the appropriate level of higher education within the specialty, which determines the requirements for the level of education of persons who can start studying under this program, the list of disciplines and the logical sequence of their study, the number of ECTS credits required for this program, as well as the expected learning outcomes (competences) that must be mastered by the applicant for the appropriate degree of higher education. Current regulations provide for the evaluation of the educational program and/or educational activities of a higher education institution under this program for compliance with higher education standards; ability to meet the requirements of the standard and achieve the learning outcomes stated in the educational program; achievement of the learning outcomes declared in the educational program. The key goal of "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" is promoting a common understanding of quality assurance in teaching and learning, across borders and boundaries between all stakeholders. Significant progress in achieving this goal, in particular in the direction of student-centered learning and teaching, can be achieved through public discussion of the draft educational program with the involvement of all stakeholders. The analysis of the demand for survey sources allowed the authors of this article to identify ways to develop methods for systematic review and update of educational programs for higher education. The study presents the context and content of the activities of the members of the working group responsible for improving the OP. The researchers identified the stages of organizing the procedure of public discussion of the project. The stakeholder survey was conducted through the dissemination of the Google Forms online questionnaire in personal messages, links to the official websites of the graduating departments, on Facebook, Telegram and e-mails. The analysis of stakeholder

responses contributed to the development of recommendations for improving the educational program and establishing cooperation in the educational process.

Key words: *educational program development, public debates, educational program accreditation.*

УДК 378.147

Валентина Харламенко

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-5952-0102

Оксана Гузенко

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0003-2080-6178

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/377-388

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти професіоналізації майбутніх педагогів у процесі їх підготовки в закладах вищої освіти. Виокремлено принципи відкритої освіти, охарактеризовано методологію освітнього процесу, концептуальні положення професіоналізації, основні підсистеми, покладені в основу професіоналізму. Досліджено функції освітнього процесу, що сприяють професійному зростанню майбутнього фахівця. Авторами схарактеризовано особистісний професіогенез майбутнього фахівця педагогічної справи через визначені напрями, професійний супровід майбутнього педагога, динаміку професійного становлення особистості через основні стадії. Приводиться орієнтовна модель професіоналізації, ключові положення, що базуються на визначених професійних і особистісних компетентностях.

Ключові слова: *професійна підготовка, методологія освітнього процесу, професійний супровід майбутнього педагога, особистісний професіогенез, професіоналізм, модель професіоналізації, компетентності.*

Постановка проблеми. Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку Української держави є система вищої освіти. Сьогодення висуває нові вимоги до якості професійної підготовки майбутнього педагога, при цьому надає й нові можливості для отримання якісної освіти. Від професіоналізму викладача, його компетентності, досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи.

Щороку натовпи бакалаврів і магістрів виходять із дверей alma mater, сподіваючись і розраховуючи на нове доросле життя, успішне працевлаштування, стрімку кар'єру. Й часто так буває, що їх сподівання не виправдовуються, далеко не всі одразу ж влаштовуються працювати за фахом, а багато й зовсім на невизначений термін затримуються на біржі праці в статусі безробітних. Чому це відбувається? Відразу після ЗВО працевлаштуватися на роботу за фахом стало складним випробуванням після скасування обов'язкового розподілу. Роботодавцям важливий досвід, який ЗВО не завжди дає. Крім того, їм важлива якість отриманої випускником

освіти. Далеко не всім зрозуміло, навіщо дні й ночі проводити за дослідницькими роботами, якщо є мережа «Інтернет». І все, що потрібно, це забити потрібний запит у google і отримати відповідь на поставлене питання. Студенти стали вишукувати в глобальній мережі оприлюднені думки. І в результаті – виходить не зовсім кваліфікований фахівець, а «копіпастер», який і надалі буде видавати сурогатний матеріал, замість реальної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічною наукою останнім часом накопичено значний досвід із вивчення теорії та методики професійної підготовки педагога. Широке коло питань із професійного зростання знайшло відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Особливо важливими в цьому контексті є наукові праці, які становлять основні теоретичні положення педагогічного дослідження: філософські концепції саморозвитку особистості знайшли відображення у працях В. Афанасьєва, В. Андрущенко, І. Блауберга, Т. Десятова, В. Кременя, І. Кона, В. Лутая, В. Лугового, Г. Філіпчука, С. Франка; психолого-педагогічні концептуальні положення саморозвитку педагога доведено К. Абульхановою-Славською, К. Артамоновою, Р. Бернсом, І. Бехом, Г. Баллом, Н. Гузій, І. Зязюном, Н. Кічук, Г. Костюком, В. Лозовецькою, В. Лозовою, Ю. Мальованим, А. Маслоу, О. Пехотою, К. Роджерсом, С. Рубінштейном, Л. Рувинським, Н. Тарасевич, В. Франклом; питання стимулювання професійної діяльності педагога досліджували А. Алексюк, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптерев, І. Лернер, В. Лозова, В. Маслов, В. Шуман та інші.

Проте, на сьогодні залишається актуальним, необхідним, нагальним дослідження, обґрунтування й розкриття методології професійної освіти як основи професійного становлення (професіоналізації) майбутнього педагога, компетентності як головного компоненту підсистеми професіоналізму, концептуальних положень професіоналізації, моделі його професійного зростання. То ж аналіз стану досліджуваної проблеми в філософській, психолого-педагогічній літературі, уточнення сутності поняття «професійне зростання», «професіоналізація», «професійна кар'єра», розробка орієнтовної моделі професійного зростання майбутнього педагога – є завданням, вирішення якого приблизить нас до поліпшення й ефективності процесу професіоналізації.

Отже, **метою статті** є розкриття методології професійної освіти як основи професійного становлення (професіоналізації) майбутнього педагога, компетентностей, як головного компоненту підсистеми професіоналізму його діяльності; обґрунтування концептуальних положень професіоналізації й розроблення орієнтовної моделі професійного зростання.

Методи дослідження. Основні методи, що були нами використані у процесі вивчення окресленого питання – це теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних.

Виклад основного матеріалу. Ми живемо у світі, що змінюється, висуває кардинально нові вимоги до змісту освіти: яка має бути гранично насичена ґрунтовністю, цінностями, знаннями й сенсом для використання в практичному житті. Ідея особистісного підходу, як одна з основних складових відкритої освіти, значною мірою відповідає концепції освіти впродовж усього життя людини. У сукупності вона формулює контури перспективної системи освіти, яка дозволяє людині зрозуміти себе й реальну дійсність та сприяє виконанню її соціальної ролі в своєму житті та житті суспільства. Саме для цього диверсифікується структура освітньо-професійних програм, що надає можливість кожній особистості побудувати саме ту освітню траєкторію, яка буде якнайповніше відповідати її освітнім і професійним запитам, академічній свободі тощо (Харламенко, 2020).

Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів та засобів навчання (*Закон України про освіту, 2019*).

Зазначимо, що формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення, як суб'єкта фахової діяльності, на всіх етапах професіоналізації. Необхідність детального вивчення змісту та механізмів професійного зростання педагога зумовлюється практичними запитам, надає актуальності проблемі аналізу методологічних підходів до процесу професіоналізації.

Професійне зростання майбутнього фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, що відповідає світовому рівню, як мети його навчання знайшла відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», Положенні «Про професійну роботу молоді, яка навчається», та інших нормативно-правових актах та документах.

Головною метою сучасної освітньої політики в Україні є всебічний розвиток майбутнього професіонала, забезпечення країни кваліфікованими кадрами.

Принципи відкритої вищої освіти в Україні передбачають:

- відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів;
- свободу у виборі часу й темпів навчання, тобто прийом студентів у ЗВО впродовж усього року й відсутність фіксованих термінів навчання;
- свободу у виборі місця навчання: студенти можуть бути фізично відсутніми в навчальних аудиторіях основну частину навчального часу й можуть самостійно обирати, де їм навчатися;
- перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта крізь усе життя»;
- вільний розвиток індивідуальності, що є основоположним чинником, тоді як класична модель освіти припускає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність (*Закон України про освіту, 2019*).

Освітній процес у вищій школі не може відбуватися якісно без урахування синергії й методології. Методологія освітнього процесу включає систему принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, учіння про цю систему. Методологія ґрунтується на чотирьох основних рівнях: рівень філософської методології; рівень загальнонаукових принципів дослідження; рівень конкретно наукових методів дослідження; рівень конкретної методики дослідження. Рівень філософської методології у своїй основі має основні закони і категорії діалектики як науки про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства й пізнання. В основі другого рівня діють загальнонаукові принципи. Приведемо приклад, на нашу думку, основних із них: принцип сходження від абстрактного до конкретного; принцип єдності історичного й логічного; принцип системності. Третій рівень ґрунтується на частково-наукових методах дослідження (емпіричні методи). Четвертий рівень реалізує конкретну методику дослідження. Конкретна методика дослідження – це письмово викладена зрозумілою для всіх мовою й предметно представлена система засобів збору фактичного матеріалу в певній області.

Розвиток методології в напрямі професіоналізації передбачає єдність її гносеологічної й творчо перетворювальної функцій. Тенденції розвитку професійної освіти та підготовки (навчання) майбутніх викладачів вищої школи фахівців в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів мають ґрунтуватися на методологічних та теоретичних основах педагогіки праці. Методологічні та теоретичні основи фундаменталізації професійної освіти мають ґрунтуватися на принципах демократизації, гуманізації й гуманітаризації професійної освіти, концептуальних засадах підготовки

майбутнього викладацького персоналу на загальнодержавному та регіональному рівнях, із урахуванням ринкових умов та національної рамки кваліфікацій.

Для розвитку продуктивної професійної Я-концепції майбутнього педагога необхідно сформувати й розвинути цілий комплекс умінь ще за час навчання у вищій школі, а саме: гностичні – уміння аналізувати особливості професійної ситуації, давати характеристики суб'єктам і об'єктам діяльності та міжособистісним взаємодіям у цих ситуаціях, що потребує ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки студентів; проєктувальні – уміння передбачати, визначати й обґрунтовувати причинно-наслідкові зв'язки і функціональні взаємодії в професійних ситуаціях; конструктивно-комунікативні вміння встановлювати, реалізовувати та коригувати структуру професійно-діяльних і міжособистісно-стосункових стратегій, розвивати емоційно-позитивні й толерантні контакти на рівні «викладач – студент», управляти та впливати на поведінку та взаємини в процесі виконання професійних функцій; рефлексивні – уміння аналізувати й адекватно оцінювати свою професійну компетентність у розв'язуванні ситуативно-професійних завдань і знаходити оптимальні способи реагувати на взаємодію суб'єктів; соціально-перцептивні – уміння «обирати відповідну рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії» (Ярмаченко, 2001).

Професійне зростання особистості на етапі навчання у ЗВО характеризується наступними новоутвореннями: становленням і розвитком професійної самосвідомості; усвідомленням себе суб'єктом освітнього процесу; спрямованістю на оволодіння даною професією; прагненням до підвищення професійно-особистісної компетентності; формуванням системи професійних цінностей (Зимняя, 2002).

У зв'язку з цим виникають дуже непрості питання: Як краще формувати в студентів готовність бути «суб'єктами освітньо-професійної діяльності»? Як працювати в групах студентів, серед яких хтось все-таки готовий виступити в ролі справжніх «суб'єктів», а хтось взагалі не бажає зайняти активну позицію (йому простіше залишатися «споживачем» знань, як його привчили до цього. Освітня діяльність у ЗВО має бути такою, щоб повернути майбутнього викладача на самого себе, вимагаючи рефлексії, оцінки того, «яким Я був?» і «ким Я став!»).

У результаті аналізу різних концепцій щодо процесу професійного зростання, можна виділити два різних підходи до визначення його сутності.

Перший підхід пов'язаний із розвитком і саморозвитком особистості, а другий – з «вписуванням» людини в ту або іншу систему професійної діяльності або, інакше кажучи, «оволодінням», «присвоєнням» даної системи діяльності.

Однак, що поєднує різні підходи до дослідження професіоналізації, є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини та соціокультурного середовища, про етапність процесу, про залежність особистісного розвитку й професійного становлення.

Професійне зростання – не короткочасний акт, що охоплює лише період навчання й виховання в стінах одного з типів закладів освіти, а це – тривалий, динамічний, багаторівневий процес розвитку й саморозвитку особистості, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії й самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму (Бусел, 2005).

Учені виділяють певні функції освітнього процесу, що сприяють професійному зростанню, а саме: пізнавальна функція; праксеологічна функція (забезпечує цілепокладання й конструктивний опис шляхів, способів, технологій досягнення поставлених освітніх цілей і впровадження результатів у педагогічну практику); аксіологічна функція (реалізація цієї функції сприяє розробці системи оцінок, критеріїв ефективності педагогічних моделей, перетворень, інновацій); рефлексивна функція (спрямована на аналіз і осмислення результатів розвитку педагогічної науки, удосконалення системи методів педагогічних досліджень); функція нормативного припису; функція творчості (полягає в постановці теоретико-практичних завдань і пошуку їх рішень, у ході якого реалізуються функції педагогіки як науки) (Деркач, 2004).

Формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення, як суб'єкта фахової діяльності, на всіх етапах професіоналізації. Серед найвідоміших сучасних концепцій професіогенезу (лат. *professio*, від *profiteor* – оголошую своєю справою й грецьк. *genesis* – походження, виникнення), характерною методологічною основою для розуміння цього феномену є теорії Є. Зеєра, Є. Клімова, А. Маркової, Г. Нікіфорова, М. Пряжнікова та інших. Науковці формулюють дану дефініцію, яка відображає об'єктивний аспект змісту даного поняття. Під професіогенезом Є. Єрмолаєва, В. Рибалко, Г. Яворська розуміють розвиток особистості, зміни й перетворення її психологічної структури, зумовлені засвоєнням і здійсненням професійної діяльності.

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками: через формування в особистості внутрішніх засобів професійної діяльності:

накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для певної сфери діяльності, розвиток таких підструктур особистості, як мотивація професійної праці, зацікавленість у ній, професійні риси характеру, ціннісні орієнтації, здатність до професійного спілкування, рефлексія, індивідуальний стиль професійної діяльності, що супроводжується поступовою структурною перебудовою особистості, зростає її автономність під час вирішення професійних завдань та через засвоєння особистістю зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у даному професійному середовищі; засвоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних та функціональних засобів професійної діяльності.

Процес формування професіонала від етапу адаптації до майстерності науковці послуговуються різними термінами, зокрема «професійне становлення», «становлення професіонала». (Т. Кисельова, Є. Клімов, Р. Шерайзіна), «професійний розвиток» (Л. Катц), «професіоналізація» (А. Карпов, Л. Мітіна), «професіогенез» (Т. Гура, З. Ковальчук, А. Маркова, Т. Траверсе), «системогенез професійної діяльності» (В. Шадріков).

Професійний супровід має бути обов'язковою умовою під час підготовки майбутнього педагога, бо дозволяє йому орієнтуватися на ринку праці й правильно оцінити свої шанси, індивідуально точно зіставити стратегії пошуку першого робочого місця роботи з особистою цінністю себе як майбутнього професіонала. Уже в процесі професіоналізації майбутнього педагога ми вбачаємо як особистісний, так і професійний розвиток, який обумовлює один одного, риси особистості (потреби, інтереси, рівень домагань, інтелектуальні особливості тощо) впливають суттєво на становлення в професії та подальше професійне зростання.

Особистісний професіогенез має місце при відповідності вимоги професії особистісним структурам, у випадку досягнення успіхів, майстерності в професійній діяльності, що підсилює мотивацію особистого розвитку та сприяє творчому розвитку й саморозвитку особистості засобами майбутньої професії. У цілому ж, динаміка професійного становлення особистості майбутнього педагога проходить три стадії: адаптації, становлення, стагнації. У межах дослідження соціально-професійної зрілості педагога цю динаміку можна пов'язати з етапом їх професійної підготовки у ЗВО (адаптація); пристосування до умов професії на робочому місці (становлення); досягнення найвищих результатів у професійній діяльності (акме) та поступове втрачання професіоналізму (стагнація).

Професіоналізацію ми розглядаємо, як сходження до вершин професії, як процес нелінійного, ймовірного професійного становлення особистості, який охоплює тривалий період онтогенезу людини з початку розвитку професійно орієнтованих інтересів і схильностей, проходить крізь усе життя й завершується з припиненням професійної діяльності (Бусел, 2005).

Значної уваги заслуговує концепція розвитку професіонала, заснована та доповнена ідеями професійного розвитку особистості. На думку А. Деркача, В. Зазикіна поняття професійного розвитку та професіоналізації різняться між собою. Так, професійний розвиток розуміється як процес руху людини до професіоналізму, а професіоналізація – як процес становлення професіонала (*Закон України про вищу освіту*, 2018).

У ході професіоналізації особистості формується підсистема продуктивної Я-концепції, зміст якої сприяє досягненню професіоналізму. Я-концепція тлумачиться як неповторна система уявлень суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії, і виражається в уявленнях про теперішні свої якості (Я-теперішнє), орієнтирах щодо себе в майбутньому (Я-ідеальне), конкретних намірах щодо зміни себе в майбутньому (Я-динамічне). У процесі освоєння професії майбутній педагог все більше занурюється в професійне середовище. Наступає стадія первинної професіоналізації й становлення фахівця. Подальше підвищення кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, вироблення власної професійної позиції, висока якість і продуктивність праці приводять до переходу особистості на другий рівень професіоналізації, де відбувається становлення професіонала. На цій стадії професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується й залежить від особливостей особистості (Зимняя, 2002).

Професійне зростання майбутнього викладача в університеті являє собою системний процес набуття комплексу необхідних професійних і особистісних властивостей, обумовлених впливом професійної освіти та власною активністю особистості в її саморозвиткові й самореалізації (Харламенко, 2019).

Моделювання процесу професійного зростання у студентів передбачає детальне його бачення, уявлення взаємопов'язаних структурних компонентів та їх взаємодію. На думку В. Беспалько, Б. Гершунського та Л. Шелта, сконструювати модель – означає провести матеріальне або уявне імітування реальне існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи (Кушнір, 2001).

Під час створення моделі ми виходили з таких ключових положень:

1. Головним об'єктом і суб'єктом освітнього процесу є особистість майбутнього педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, для якої цей процес організовується.

2. Представлення про професійне зростання майбутнього фахівця формуються в освітньо-професійному середовищі.

3. Для процесу формування професійного зростання майбутнього педагога характерна поетапність, яка також регламентується переходом від одного курсу до наступного.

4. Наповнення організованого поля системою свідомих дій, спрямованих на професійне зростання, підвищить його ефективність.

5. Кожна з педагогічних дій та їх система в цілому буде мати результати, які складають комплексний результат.

Наша орієнтовна структура моделі враховує три компоненти: мотиви, інтереси та ціннісні орієнтації (рис 1). Відображення цих компонентів дозволяє отримати інформацію структурної, функціональної та процесуальної сторони процесу професійного зростання майбутніх педагогів та сформувати цілісне уявлення про цей складний соціально-педагогічний процес.

Розроблена нами структура професійного зростання (професіоналізації) передбачає послідовне включення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в пізнавальну, дослідницьку та проєктно-практичну діяльність. Етапи професійної підготовки визначаються цілями й змістом, логікою та особливостями процесу навчання, які обумовлюють освітню діяльність студентів, охоплюючи інформаційно-пізнавальний; моделювальний; рефлексивно-оцінний компоненти. На нашу думку, освітній процес професійної підготовки, побудований на основі розробленої моделі, дозволить досягти бажаного й очікуваного результату.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх педагогів до якісної професіоналізації в процесі їх навчання має багатоаспектний і комплексний характер. З'ясовано, що моделювання процесу формування професійного зростання передбачає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваного процесу, професіоналізацію маємо розглядати в трьох аспектах: як соціальне явище; як процес оволодіння людиною професійною діяльністю й через набуття професійно важливих якостей; як систему суспільних інтересів, що регулюють процес освоєння професійної ролі. При цьому враховуємо, що існує політичний і соціальний аспекти, які мають узгоджуватися між освітою та професійною зайнятістю, а за ним більш широке питання про боротьбу з безробіттям шляхом загального

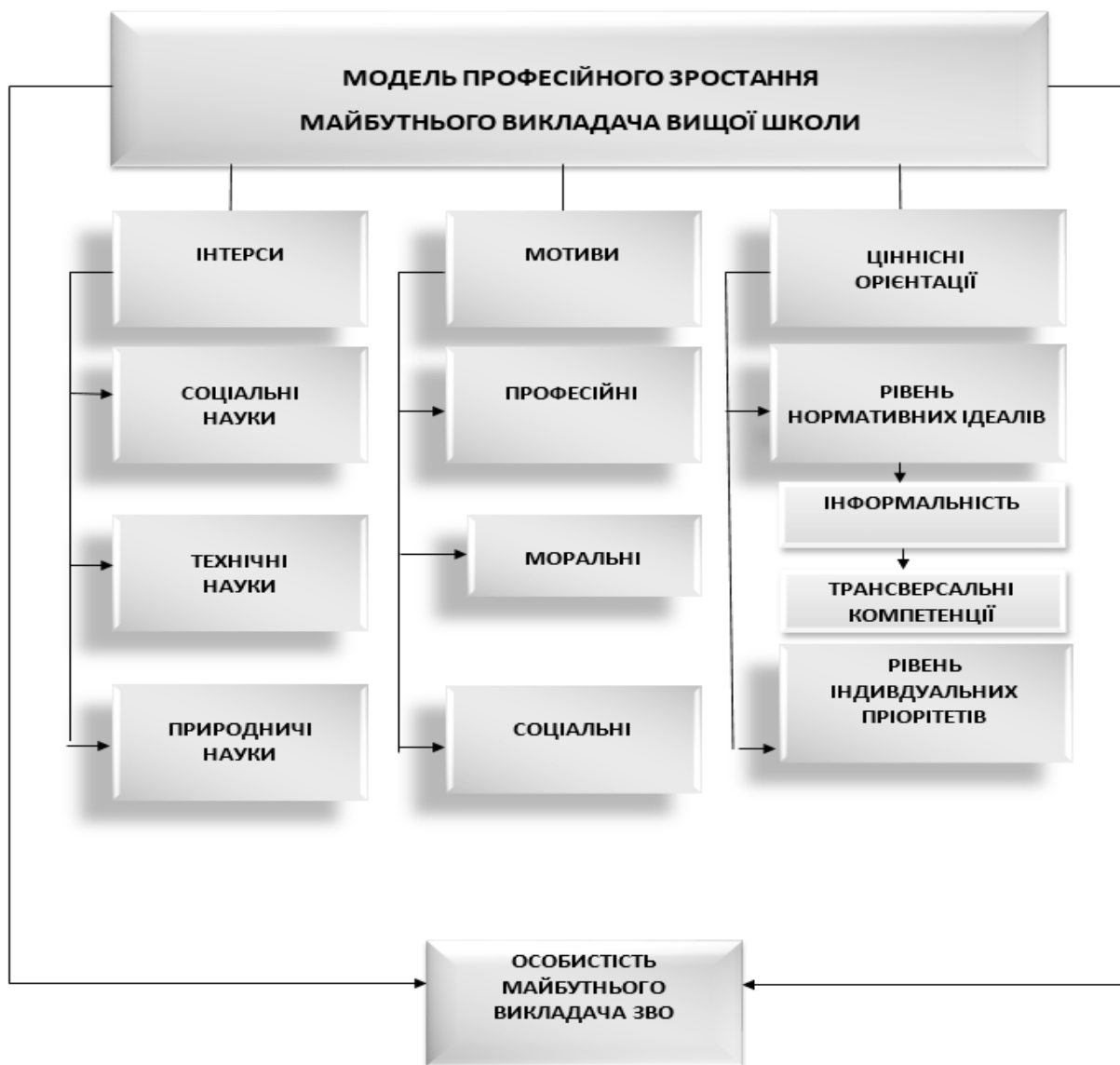


Рис. 1. Орієнтовна модель професійного зростання майбутнього педагога.

підвищення ефективності освітніх систем. У зв'язку з цим має місце на існування стратегічна мета – зміни освітніх систем шляхом розробки нової легітимності, з кореляцією соціального та економічного показника. І, нарешті, більш широке завдання, що напряму дотичне до професіоналізації – це зближення освітніх і професійних кіл.

ЛІТЕРАТУРА

- Бусел, В. (ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.: Ірпінь ВТФ «Перун» (Busel, V. (Ed.) (2005). *Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. K.: Irpin "Perun").
- Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: «МОДЭКС» (Derkach, A.A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. M.: "MODEX").

- Закон України про освіту (Law of Ukraine on Education)* (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Закон України про вищу освіту (Law of Ukraine on Higher Education)* (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Зимняя, И. А. (2002). *Педагогическая психология*. М.: Логос (Zimniia, I. A. (2002). *Educational psychology*. М.: Logos).
- Кушнір, В. А. (2001). *Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект*. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ (Kushnir, V. A. (2001). *Systems analysis of the pedagogical process: methodological aspect*. Kirovohrad: Publishing Center of the KSPU).
- Ярмаченко, М. Д. (ред.) (2001). *Педагогічний словник*. К.: Пед. думка (Yarmachenko, M. D. (Ed.) (2001). *Pedagogical dictionary*. К.: Ped. thought).
- Харламенко, В. (2019). Трансверсальні компетенції, як концептуальний пріоритет професіоналізації педагога. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка, Т. 1*, 326-330. Суми (Kharlamenko, V. (2019). Transversal competencies as a conceptual priority of teacher professionalization. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy, Vol. 1*, 326-330. Sumy).
- Харламенко, В. (2020). Дієвість принципу прозорості в освітній діяльності ЗВО. У О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова (ред.), *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти, Т. 1*, (сс. 70-76) (Kharlamenko, V. (2020). The effectiveness of the principle of transparency in the educational activities of HEI. In O. V. Zosymenko, H. L. Yefremova (Eds.), *Innovative technologies for the development of personal and professional competence of teachers in postgraduate education, Vol. 1*, (pp. 70-76)).

РЕЗЮМЕ

Харламенко Валентина, Гузенко Оксана. Теоретико-методологічний аналіз тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів.

В статті проаналізовані теоретичні аспекти професіоналізації майбутніх педагогів в процесі їх підготовки в установах вищої освіти. Виділені принципи відкритої освіти, охарактеризована методологія освітнього процесу, концептуальні положення професіоналізації, основні підсистеми, в основі яких лежить професіоналізм. Досліджені функції освітнього процесу, що сприяють професійному зростанню майбутнього фахівця. Авторами охарактеризовані особистісний професіогенез майбутнього фахівця освіти через певні напрями, професійне супроводження майбутнього педагога, динаміку професійного становлення особистості через основні стадії. Приводиться орієнтовна модель професіоналізації, ключові положення, в основу яких покладені професійні та особистісні компетентності.

Ключові слова: професійна підготовка, методологія освітнього процесу, професійне супроводження майбутнього педагога, особистісний професіогенез, професіоналізм, модель професіоналізації.

SUMMARY

Kharlamenko Valentyna, Huzenko Oksana. Theoretical and methodological analysis of current trends in the professionalization of future teachers.

The article analyzes the theoretical aspects of professionalization of future teachers in the process of their training in higher education institutions. The principles of open education in Ukraine are highlighted: open planning of education, freedom to draw up an individual curriculum by choosing from a system of courses; freedom in choosing the time and pace of

study, freedom in choosing the place of study; transition from the principle of “lifelong learning” to the principle of “lifelong education”; free development of the individuality. The methodology of the educational process is characterized, which includes a system of principles, methods of organization and construction of theoretical and practical activities, the doctrine of this system. The conceptual provisions of professionalization, the main subsystems that are the basis of professionalism are studied; the functions of the educational process that contribute to the professional growth of the future specialist are studied: cognitive function, praxeological function, axiological function, reflexive function, function of normative prescription, function of creativity. The authors describe the personal professional genesis of the future pedagogical specialist through certain areas: the formation of internal means of professional activity through the accumulation of special knowledge, skills and abilities necessary for a particular field of activity, the development of such personality substructures as motivation, interest in it, professional traits, character, values, ability to communicate professionally, reflection, individual style of professional activity, accompanied by a gradual restructuring of the individual, increases its autonomy in solving professional problems; and through the assimilation of external (social) means of professional activity, which is accompanied by the accumulation of certain social regulators in this professional environment; mastering the social space of the profession of relevant materials and information and functional means of professional activity; professional support of the future teacher, which enables competitiveness in the labor market; the dynamics of professional development of the individual through the main stages. An approximate model of professionalization, key provisions based on certain professional and personal competencies are given.

Key words: professional training, methodology of educational process, professional support of a future teacher, personal professional genesis, professionalism, model of professionalization.

УДК 378.016:5

Марина Хроленко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0002-2118-1977

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/388-398

СУТНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

На основі аналізу наукової та методичної літератури, власного наукового пошуку уточнено поняття «екологічна компетентність» майбутніх учителів біології із застосуванням методів наукового пізнання (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). У своєму дослідженні ми розглядаємо екологічну компетентність майбутніх учителів біології як здатність активно й відповідально реалізовувати свій потенціал (екологічні знання, уміння, досвід) для успішної професійної діяльності в екологічній освіті та вихованні учнів; усвідомлювати власну причетність і відповідальність до відновлення, збереження природного середовища, екологізації свідомості школярів; здійснювати екологічно доцільну діяльність, практично вирішувати екологічні завдання в професійній і побутовій сферах відповідно до принципів сталого розвитку, набутих екологічних цінностей, мотивів взаємодії з природою, переконань, ідеалів тощо.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, екологічна компетентність, майбутні вчителі біології.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід в освіті є реалією сьогодення, який активно застосовується на всіх рівнях освіти, зокрема й вищій. Визначення загальних, предметних, фахових компетентностей в освітніх програмах підготовки майбутніх учителів є вимогою сучасності, коли в епоху інформаційного суспільства відбулася зміна парадигми від знаннево-репродуктивної освіти до активно-пошукової, коли студент став суб'єктом освітнього процесу, здатний самостійно оволодівати знаннями, активно їх застосовувати, навчатися впродовж життя.

Пріоритетність компетентнісного підходу у вищій освіті України задекларована в низці законодавчих актів і нормативних документів: Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року», «Про національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті», «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

У Державному стандарті базової середньої освіти екологічну компетентність визначено як одну з дев'яти ключових, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності й важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства (*Державний стандарт, 2020*). Для успішної реалізації завдання формування екологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти майбутній учитель має бути екологічно компетентним. У той самий час у професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (*Професійний стандарт, 2020*) не передбачено окремої здатності здобувачів вищій педагогічної освіти, як от: екологічна компетентність. Структурні компоненти зазначеної компетентності прослідковуються в предметно-методичній (здатність формувати ціннісні ставлення учнів), емоційно-етичній (здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі), здоров'язбережувальній (здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя) компетентностях.

Аналіз актуальних досліджень. Розробленням теоретико-методологічних основ упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти займаються О. Бондаренко, О. Гончарова, Н. Гречаник, А. Гриценко, І. Драч, О. Загородна, І. Зарубінська, О. Мамчич, І. Пінчук, О. Плахотнік, О. Познанська, Н. Самойлова, І. Секрет, В. Ситянін, О. Чубрей та інші.

Формування окремих компетентностей майбутніх учителів біології є предметом дослідження вчених: Ю. Бойчука (еколого-валеологічна компетентність), Т. Миронюк (здоров'язбережувальна компетентність), О. Пташенчук (дослідницька компетентність), І. Фурси, Ю. Шапрана (професійна компетентність), І. Шмиголь (загальнопредметні компетентності з природничих дисциплін) тощо.

Вагомий внесок у розробку проблеми формування екологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки внесли праці Н. Баярко (майбутні вчителі біології), О. Герасимчук (майбутні гірничі інженери), С. Грищенка (майбутні інженери гірничого профілю), О. Гуренкової (майбутні фахівці водного транспорту), С. Ключки (студенти технологічного університету), Я. Логвінової (майбутні викладачі біології), С. Лутковської (майбутні молодші спеціалісти переробної харчової промисловості), Н. Олійник (студенти гідрометеорологічного технікуму), І. Сяської (майбутні учителі природничих дисциплін), Л. Титаренко (студенти біологічних спеціальностей університету), А. Хрипунової (майбутні інженери – фахівці цивільного захисту), Н. Чорновол (студенти вищих технічних навчальних закладів) та ін. Зауважимо, що серед вищезазначених наукових пошуків більшість стосуються проблеми формування екокомпетентності майбутніх фахівців технічних, інженерних спеціальностей. Аналізована здатність особистості стосовно здобувачів вищої освіти педагогічної галузі знань, а саме майбутніх учителів біології, потребує уточнення, визначення структурних складових.

Мета статті – на основі аналізу дефініцій поняття «екологічна компетентність» визначити його сутність у підготовці майбутніх учителів біології.

Методи дослідження. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів ми розглядаємо з позицій компетентнісного підходу в синергетичному поєднанні з системним, особистісно орієнтованим, діяльнісним, аксіологічним, технологічним, контекстним, рефлексивним та коеволюційно-ноосферним методологічними підходами. Реалізація мети і завдань дослідження передбачала застосування методів наукового пізнання: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у нашій державі виник з метою приведення вітчизняних критеріїв і стандартів освіти у відповідність до європейських вимог.

Дослідники О. Коваль та І. Погасій виділяють такі передумови виникнення компетентнісного підходу:

1) слабка розробленість самого поняття «компетентність», особливо в межах різних галузей знань;

2) відсутність чіткого та вичерпного переліку компетентностей;

3) необхідність визначення змісту освітнього процесу, який би забезпечував окреслений набір компетентностей відповідно до спеціальності;

4) потреба у визначенні засобів, тобто освітніх технологій, які дадуть можливість сформувати у студентів відповідні компетентності;

5) необхідність системного осучаснення освітнього процесу, починаючи з його мети і змісту;

6) потреба у фахівцях, які б володіли не лише спеціальними знаннями, а й вміли їх ефективно застосовувати на практиці для виконання посадових обов'язків;

7) українські підприємства втрачають позиції на зовнішніх ринках та відчують загострення конкуренції на внутрішньому;

8) динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації зумовлюють потребу у членах суспільства – фахівцях, які здатні оперативно адаптуватись, навчатись протягом життя, безперервно розвиватись (Коваль та Погасій, 2019, с. 4).

У сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці немає єдиного підходу до тлумачення поняття «компетентність», співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». У своєму дослідженні ми виходимо з того, що компетенція – це сфера діяльності особистості, а компетентність – ступінь оволодіння цією компетенцією. Компетентність ми розглядаємо з позицій філософського, психолого-педагогічного і методичного аспектів. Філософський аспект у сутності компетентності акцентує увагу на здатності вчитися впродовж життя, самостійно оволодівати знаннями, уміннями, навичками; психолого-педагогічний – на потенціал мотивів, потреб, переконань, цінностей; методичний – на сферу застосування.

Термін «екологічна компетентність» у царині української екологічної освіти використовується раніше, ніж цілеспрямовано почав розроблятися на науковому рівні. Екологічна компетентність як психолого-педагогічна категорія життєвої компетентності стосується широкого спектру взаємодії

особистості й навколишнього середовища. Водночас екологічна компетентність як особистісна характеристика – це здатність особистості приймати рішення та діяти у життєвих ситуаціях так, щоб завдавати довкіллю якомога меншої шкоди. Екологічна компетентність поєднує загальні ознаки поняття «компетентність», які конкретизуються й уточнюються поняттям «екологічна» (Бондар, 2015, с. 123).

Існують підходи до визначення поняття «екологічна компетентність» залежно від потреби виділити певні сторони процесу формування цього феномену. Стосовно майбутніх учителів біології зацентруємо увагу на таких визначеннях.

І. Сяська потрактує екологічну компетентність як «... здатність застосовувати систему знань, умінь та досвід екологічної діяльності у професійних і життєвих ситуаціях, розуміти й пояснювати стратегію сталого розвитку суспільства та природи; володіти практичним досвідом екологічно доцільної діяльності в довкіллі, бажанням брати особисту участь та виховувати в учнів прагнення до відновлення й збереження природного середовища; на основі пріоритетності екологічних цінностей та особистісних якостей (екологічна свідомість та самосвідомість, екологічна відповідальність і активність) формувати екологічну культуру та світогляд школярів, виявляти готовність до природоохоронної й еколого-натуралістичної роботи з учнями» (Сяська, 2019, с. 270). Погоджуємося з дослідницею, що екологічна компетентність у підготовці майбутніх учителів має бути задекларована на трьох рівнях: як ключова життєва здатність, як загальна освітня та професійна.

Н. Баюрко, досліджуючи готовність майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи, визначає останню як інтегративну характеристику, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях і визначає готовність і здатність до екологічної діяльності. Авторка наголошує, що екологічна компетентність школярів формується, передовсім, у процесі вивчення природничих дисциплін, серед яких одне з провідних місць займає біологія. Ми солідарні з ученою щодо необхідності формування в майбутніх учителів біології системи фундаментальних психолого-педагогічних, природничо-наукових знань, умінь, навичок, спрямованості на здійснення екологічної діяльності, досвіду практичної екологічної діяльності, оволодіння відповідними методами й прийомами, достатніми для розвитку екологічної компетентності учнів основної школи (Баюрко, 2017, с. 22).

Екологічну компетентність як інтегративну характеристику особистості майбутнього викладача біології розглядає Я. Логвінова. Вона наголошує, що єдність екологічних цінностей, екологічних знань, способів діяльності та становлять аналізовану компетентність. Ці складові набуваються, засвоюються впродовж життя та необхідні для вивчення й дослідження явищ, об'єктів і процесів навколишнього середовища. Я. Логвінова виокремлює значення екокомпетентності майбутніх учителів для реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності без порушення рівноваги в системі «суспільство – природа» (Логвінова, 2014, с. 7).

Л. Титаренко у своєму дослідженні екологічну компетентність студентів визначає як «... здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» (Титаренко, 2007, с. 9). Дослідниця виділяє два різновиди екологічної компетентності: професійний і повсякденно-побутовий. З огляду на те, що здобувачі освіти біологічних спеціальностей закладів вищої освіти матимуть фахове відношення до взаємодії з навколишнім середовищем, вирішуватимуть екологічні проблеми в сільському й комунальному господарстві, на виробництві, домінуювальним для них є професійний різновид екокомпетентності. Розділяємо думку вченої щодо професійної екологічної компетентності майбутнього вчителя біології як необхідної умови формування відповідної якості у школярів.

На думку Ю. Шапрана, екологічна компетентність є інтегративною якістю високомотивованої особистості, складовою професійної компетентності. Він розглядає аналізовану компетентність через призму способу буття людини, створюваного на засадах особистісного ставлення до навколишнього світу, через професійну та побутову діяльність. На перший план дослідник ставить здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності, які актуалізуються в умінні приймати рішення й виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів Ю. Шапран виділяє ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного вдосконалення й особистісного саморозвитку впродовж життя (Шапран, 2017, с. 322).

Дослідники в галузі освіти для сталого розвитку С. Рудишин, І. Коренева та В. Самілик відносять екологічну компетентність до категорії екологічної діяльності, яка тісно пов'язана з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та екологічними цінностями. Екологічна компетентність учителів природничих дисциплін вони визначають як здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати стратегію сталого розвитку щодо екологізації суспільної свідомості та економіки з метою збалансованого соціально-економічного розвитку суспільства і збереження природи, спираючись на знання екологічних законів та закономірностей (Рудишин та ін., 2016, с. 79). Підтримуємо думку науковців, що базою для формування екокомпетентності є екологічні знання наукового та прикладного спрямування, при цьому важливе місце відводиться ціннісним орієнтаціям, мотивації та відповідальності за власну поведінку, тобто когнітивній, ціннісно-мотиваційній, діяльнісно-практичній складовим.

Особливий різновид екологічної компетентності виокремлює Ю. Бойчук. Дослідник визначає еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя як важливу складову професійно-педагогічної компетентності. Він характеризує її як інтегроване поєднання професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, яке відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь та практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів (Бойчук, 2014, с. 10). На думку автора, ця компетентність являє собою особливий тип організації набутих еколого-валеологічних компетентностей здобувачами освіти, які необхідні для їх професійної діяльності. Отже, учений виокремлює знання, пізнавальні та практичні навички, стосунки, емоційне ставлення, систему цінностей та етику, мотивацію як складові еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя.

Формування екологічної компетентності студентів непедагогічних спеціальностей науковці пов'язують зі здатністю майбутніми фахівцями:

- відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку (С. Грищенко, О. Матеюк);
- здійснювати всі види своєї професійної діяльності, які задовольняють потреби виробництва та забезпечують необхідний рівень здоров'я людини, безпеку її життєдіяльності та безпеку природного середовища (О. Герасимчук, А. Хрипунова, Н. Черновол);

– опанувати зміст предметів екологічного спрямування й набути досвід використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального і професійного циклів (Н. Олійник);

– визначати вплив і системно бачити наслідки професійної діяльності в навколишньому природному середовищі, усвідомлено приймати рішення в умовах професійної діяльності, що забезпечують безпеку людей і безпечність довкілля; здатність до професійної рефлексії; наявність моральних цінностей і пріоритетів (О. Гуренкова);

– вияв екологічної культури в полі відповідальності особистості («зоною відповідальності» є та частина довкілля, у якій кожна конкретна людина здійснює власну діяльність і тому може реально впливати на її стан) (О. Пруцакова).

Аналіз науково-педагогічних праць із проблеми дослідження дозволив виокремити основні концепти в розумінні сутнісних характеристик екологічної компетентності здобувачів вищої освіти, як от: система екологічних знань, умінь і навичок; набуті екологічні цінності, мотивація взаємодії з довкіллям, почуття власної причетності до екологічних проблем, відповідальності за результати своїх дій і вчинків; екологічно доцільна діяльність у професійній і побутовій сферах; наявність певних особистісних якостей (толерантність, здатність до емпатії, гуманізм тощо).

У своєму дослідженні ми розглядаємо екологічну компетентність майбутніх учителів біології як здатність активно й відповідально реалізовувати свій потенціал (екологічні знання, уміння, досвід) для успішної професійної діяльності в екологічній освіті та вихованні учнів; усвідомлювати власну причетність і відповідальність за відновлення, збереження природного середовища, екологізацію свідомості школярів; здійснювати екологічно доцільну діяльність, практично вирішувати екологічні завдання в професійній і побутовій сферах відповідно до принципів сталого розвитку, набутих екологічних цінностей, мотивів взаємодії з природою, переконань, ідеалів тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності екологічної компетентності розкриває досить широке поле трактувань цього поняття. Проаналізовані різнопланові визначення екологічної компетентності не є суперечливими, а взаємодоповнюють одне одного, акцентуючи увагу на певних сторонах феномену. Екологічна компетентність майбутніх учителів біології – це інтегративна характеристика особистості, на перший план якої виходить здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати

функції екологічної освіти та виховання здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. При цьому важливе місце посідають екологічні ціннісні орієнтації, погляди, переконання, мотиви взаємодії з природою, ідеали, установки, екологічно доцільна діяльність тощо. Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо з вивченням структурних компонентів екологічної компетентності майбутніх учителів біології, їх особливостей і функціональної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

- Баюрко, Н. В. (2017). *Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи*. Вінниця: ТОВ «Нілан_ЛТД» (Baiurko, N. V. (2017). *Preparation of future biology teachers for the development of environmental competence of primary school students*. Vinnytsia: LLC "Nilan_LTD").
- Бойчук, Ю. Д. (2014). *Формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі біологічної підготовки: теоретико-методичні аспекти*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (Boichuk, Yu. D. (2014). *Formation of ecological and valeological competence of the future teacher in the process of biological training: theoretical and methodological aspects*. Kharkiv: KhNPU named after H. S. Skovoroda).
- Бондар, О. І. (2015). *Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науково-методичний посібник для вчителів*. Херсон: Грін Д. С. (Bondar, O. I. (2015). *Environmental education for sustainable development in questions and answers: a scientific and methodological guide for teachers*. Kherson: Hrin D. S.).
- Державний стандарт базової середньої освіти (State standard of basic secondary education)* (2020). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Коваль, О. В., Погасій, І. О. (2019). *Екологічна компетентність учителя Нової української школи. Навчально-методичний посібник в таблицях і схемах*. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка (Koval, O. V, Pohasii, I. O. (2019). *Ecological competence of the teacher of the New Ukrainian school. Training manual in tables and diagrams*. Chernihiv: NUCHK named after T. H. Shevchenko).
- Логвінова, Я. О. (2014). *Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Lohvinova, Ya. O. (2014). *Formation of ecological competence of the future teacher of biology in the process of studying natural sciences* (PhD thesis abstract). Kirovohrad).
- Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Order of the Ministry of Development of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine "On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education institution", "Teacher of general secondary education institution", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)" (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
- Рудишин, С. Д., Коренева, І. М., Самілик, В. І. (2016). Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. [Український](#)

[педагогічний журнал](#), 3, 74-83 (Rudyshyn, S. D., Koreneva, I. M., Samilik, V. I. (2016). Ecological competence as a general competence of teachers of natural sciences. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 74-83).

[Сяська, І. О. \(2019\). Компетентнісний підхід в екологічній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін: теоретико-методологічний аспект. *Інноватика у вихованні*, 9, 266-272 \(Siaska, I. O. \(2019\). Competence approach in ecological training of future teachers of natural sciences: theoretical and methodological aspect. *Innovation in education*, 9, 266-272\).](#)

[Титаренко, Л. М. \(2007\). Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету \(автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07\). Київ \(Titarenko, L. M. \(2007\). *Formation of ecological competence of students of biological specialties of the university* \(PhD thesis abstract\). Kyiv\).](#)

Шапран, Ю. П. (2015). Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18, 320-325 (Shapran. Yu. P. (2015). Essential features, structural components and measurement of ecological competence of biology students of pedagogical university. *Pedagogical education: theory and practice*, 18, 320-325).

РЕЗЮМЕ

Хроленко Марина. Сущность экологической компетентности в подготовке будущих учителей биологии.

На основе анализа научной и методической литературы, собственного научного поиска уточнено понятие «экологическая компетентность» будущих учителей биологии с применением методов научного познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.). В своем исследовании мы рассматриваем экологическую компетентность будущих учителей биологии как способность активно и ответственно реализовывать свой потенциал (экологические знания, умения, опыт) для успешной профессиональной деятельности в экологическом образовании и воспитании учащихся; осознавать собственную причастность и ответственность к восстановлению, сохранению природной среды, экологизации сознания школьников; осуществлять экологически целесообразную деятельность, практически решать экологические задачи в профессиональной и бытовой сферах в соответствии с принципами устойчивого развития, приобретенных экологических ценностей, мотивов взаимодействия с природой, убеждений, идеалов и т.д.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, экологическая компетентность, будущие учителя биологии.

SUMMARY

Khrolenko Maryna. The essence of ecological competence in the training of future teachers of biology.

Based on the analysis of scientific and methodological literature, own scientific research, the concept of “environmental competence” of future biology teachers is specified using the methods of scientific knowledge (analysis, synthesis, comparison, generalization, etc.). The analysis of scientific and pedagogical works on the research problem allowed to single out the main concepts in understanding the essential characteristics of ecological competence of higher education seekers, such as: the system of ecological knowledge, skills and abilities; acquired ecological values, motivation to interact with the environment, a sense of personal involvement in environmental problems and responsibility for the results of their actions and deeds; ecologically expedient activity in professional and household spheres; presence of certain personal qualities (tolerance, ability to empathize, humanism, etc.).

In our study we consider the environmental competence of future biology teachers as the ability to actively and responsibly realize their potential (environmental knowledge, skills, experience) for successful professional activity in environmental education and upbringing of students; be aware of their own involvement and responsibility for the restoration, preservation of the natural environment, greening the minds of students; carry out environmentally sound activities, practically solve environmental problems in the professional and domestic spheres in accordance with the principles of sustainable development, acquired environmental values, motives for interaction with nature, beliefs, ideals, etc.

The analyzed various definitions of environmental competence are not contradictory, but complement each other, focusing on certain aspects of the phenomenon. The ecological competence of future biology teachers is an integrative characteristic of the individual, which brings to the fore the ability to actively, responsibly and effectively implement the functions of environmental education and education of students of a general secondary education institution. At the same time, ecological value orientations, views, beliefs, motives of interaction with nature, ideals, attitudes, ecologically expedient activity, etc. occupy an important place. We connect the prospects of further scientific research with the study of the structural components of the ecological competence of future biology teachers, their features and functional interaction.

Key words: *competence approach, competence, ecological competence, future biology teachers.*

УДК 377.35

Олена Чернявська

Національна металургійна академія України

ORCID ID 0000-0001-9242-1846

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/398-405

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХАННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

У статті висвітлені питання сучасного стану освітнього простору України. Представлений аналіз можливостей використання компетентнісного підходу у сфері фізичної культури і спорту в системі організації освітнього процесу з фізичного виховання в закладах професійно-технічної освіти. Розглянуті поняття «компетентність», «фізкультурна компетентність», «фізкультурно-оздоровча компетентність», «здоров'язберезувальна компетентність», «фізкультурно-спортивна компетентність». Зазначено, що впровадження компетентнісного підходу у фізичне виховання передбачає оновлення змісту теоретичної, методичної та практичної підготовки здобувачів у різних формах організації освітнього процесу.

Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, фізична культура, професійно-технічна освіта, кваліфікований робітник, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням системи фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників під час здобуття професії безпосередньо в закладах професійної освіти, у світлі рекомендацій, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 (2013) та в низці державних документів («Про освіту» (2017), «Про

професійну освіту» (1998), «Про фізичну культуру і спорт» (1993)), означено формування відповідального ставлення молоді до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності. Вирішення вищезазначеного завдання вимагає модернізації методичної системи фізичного виховання здобувачів, яка має забезпечити досягнення основної мети фізичного виховання – задоволення потреб здобувачів професійно-технічної освіти і суспільства в цілому у формуванні всебічно духовно і фізично розвиненої особистості, сприяння підвищенню рівня її життєдіяльності та сформованості високої фізкультурно-оздоровчої компетентності.

Таким чином, вивчення основних положень щодо впровадження компетентнісного підходу в систему фізичного виховання закладів професійно-технічної освіти набуває актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід в освіті розробляють В. Байденко, В. Болотов, П. Борисов, Б. Ельконін, І. Зимня, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, О. Ленська, Л. Луценко, Г. Подчалімова, Н. Селезньова, Ю. Татур, І. Фрумін, С. Шишов, які здебільшого розуміють під цим поняттям спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей, що пов'язано з переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, глобалізацією всіх сфер його життєдіяльності. Безпосередньо формуванню фізкультурно-оздоровчих компетентностей здобувачів освіти присвятили свої дослідження Г. Барсуковська, О. Гладощук, Г. Грибан, Л. Загородня, О. Тимошенко та інші.

Мета статті – проаналізувати перспективи впровадження компетентнісного підходу в освітній процес з фізичного виховання в закладах професійно-технічної освіти.

Методи дослідження: аналіз нормативно-правових актів, науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, системний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці (Е. Вільчковський, Ю. Зіньковський, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак) звертають увагу на необхідність оновлення змісту професійно-технічної освіти, приведення її у відповідність до потреб інформаційно-технологічного суспільства, урахування динамічних змін на ринку праці, соціального захисту учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання, модернізації матеріально-технічної бази закладів освіти, сучасного науково-методичного забезпечення, підготовки висококваліфікованого виробничого персоналу.

Особлива увага надається особистісним якостям робітників, їх світогляду, культурі, поведінці, що є важливими чинниками формування

корпоративної культури на підприємстві. Це зумовлює необхідність у подоланні технократичних тенденцій у цілях, завданнях і змісті професійно-технічної освіти на засадах гуманізації, що докорінно повинно змінити парадигму сучасної освіти (Пометун, 2004).

Нині компетентнісний підхід визнано як один зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій у розвинених країнах світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. Він став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях цих країн. Науковці європейських країн пояснюють увагу до компетентнісного підходу тим, що саме набуття життєво важливих компетенцій може дати людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Компетентність є передумовою успішності самореалізації випускника в суспільстві та передумовою розвитку самого суспільства. У зв'язку з цим міжнародні експерти визначають, що головне завдання освіти – готувати компетентного члена суспільства, спроможного ухвалювати адекватні рішення, реагуючи на особистісні й соціальні виклики.

У сучасних умовах в Україні компетентнісний підхід також визнано одним із напрямів модернізації освіти. Готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у системі освіти певною мірою виявляється в різних освітніх документах. На сучасному етапі трансформація змісту освіти визначається принципово іншим підходом до його відбору і структурування, що має залежати від кінцевого результату освітнього простору: набуття учнями компетентностей.

Поняття «компетентність» трактується як складна інтегрована характеристика особистості, пов'язана з сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності (Пометун, 2004). Низка дослідників (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Новиков) також дотримуються думки, що компетентність відрізняється від понять «знання», «уміння», «навички» та має інтегративний характер, співвідноситься з ціннісно-смысловими характеристиками особистості, які орієнтують на практичну діяльність та включають у себе:

- спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації тощо);

- здібності особистості долати стереотипи, відчувати проблеми, проявляти проникливість, гнучкість мислення;
- характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості (Сараєва, 2012).

Як відмічають В. Болотов та В. Серіков, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо витікає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного та діяльнісного досвіду (Болотов и Сериков, 2003).

Дослідження компетентнісного підходу в Україні розпочалося наприкінці ХХ століття і пов'язане з такими іменами, як С. Бондар, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачова, Л. Парашенко, Г. Фрейман, В. Циба та ін. О. Савченко досліджує проблему формування ключової компетентності – умінь учитися в початковій школі. Н. Бухлова, Л. Чернікова, О. Чернишов вивчають процес формування самоосвітньої компетентності. С. Трубачева аналізує загальнонавчальні компетентності школярів. С. Бондар визначає компетентність учнів як інтегрований компонент їх навчальних досягнень. І. Єрмаков зосереджується на життєвій компетентності учнів. І. Родигіна досліджує систему оцінювання компетентностей, сутність поняття компетентність, шляхи її формування в учнів. Н. Бібік, Ю. Мальований, О. Овчарук, О. Пометун розробляють стратегії впровадження досвіду зарубіжних країн у систему освіти України.

Проблему спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей досліджують російські вчені: І. Агапов, В. Болотов, І. Зимня, Д. Іванов, В. Кальней, Г. Селевко, В. Серіков, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

Формуванню освітньої компетентності учнів присвячено праці О. Дахіна, В. Краєвського, А. Хуторського та ін.

Проте до цього часу не існує фундаментальних досліджень зі створення цілісної методологічної, теоретичної, понятійно-термінологічної та методичної бази компетентнісного підходу (Бургун, 2014).

Особливою ознакою модернізації професійно-технічної освіти є переорієнтація її цільових, змістових, організаційних оцінно-результативних конструкторів на компетентнісний підхід, основна концептуальна ідея якого полягає в тому, щоб підготувати нове покоління кваліфікованих робітників, здатних адаптуватися до сучасних технологій виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, володіти знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для широкого кола професій та мобільного соціально-рольового орієнтування (Радкевич, 2011).

Сучасні підходи до підготовки кваліфікованого робітника базуються на впровадженні компетентнісного підходу, а компетентність випускника стає результатом та індикатором його готовності до професійної діяльності та активної ролі в суспільному житті.

Освітній процес у сфері фізичного виховання не залишається осторонь від процесу формування компетентностей випускника. Адже організація систематичних занять фізичними вправами сприяє формуванню необхідних трудових навичок, оптимізації фізичної та психічної підготовки учнів до праці, підвищенню роботоздатності, адаптації організму до умов виробничої діяльності, забезпеченню професійно-прикладного ефекту, виховуючи підприємливість, оригінальність мислення, наполегливість, честлюбство, інтуїцію, здатність йти на ризик. Засоби фізичного виховання використовуються для формування в учнів прагнення до лідерства, успіху, готовності приймати управлінські рішення.

Вивчаючи питання формування компетентностей у сфері фізичної культури і спорту, можна визначити декілька шляхів його розв'язання:

- «фізкультурна компетентність» – є системно організованою інтегральною характеристикою людини, яка обумовлена предметним змістом фізичної культури як специфічного виду людської діяльності і властивостями особистості як суб'єкта цієї діяльності, та визначає готовність і здатність до її ефективного застосування під час вирішення життєвих і професійно значущих проблем (Драндров и др., 2013);

- «фізкультурно-оздоровча компетентність» – внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, мотиви, уподобання, інтереси, уміння, навички, програми дій, система цінностей, ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності, які виявляються в методичній компетентності з упровадження й передачі їх іншим членам суспільства, зокрема у процесі професійної діяльності та в сім'ї (Грибан, 2013);

- «здоров'язбережувальна компетентність» – інтегральна якість особистості, яка проявляється в загальній здатності та готовності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення. Вона охоплює низку життєвих навичок (компетентностей), що сприяють здоровому способу життя (Антонова, 2014);

- «фізкультурно-спортивна компетентність» – складова частина фізичної культури особистості, яка характеризується усвідомленням і прийняттям цінностей фізичної культури для збереження та зміцнення

індивідуального здоров'я, включеності у фізкультурно-спортивну діяльність «для себе» і трансляції цінностей фізичної культури «для інших» – у практику професійної діяльності керованого колективу (Гилазієва, 2004).

Успіх формування компетентності залежить від зрозумілості мети, яку особистість ставить перед собою, від зрілості мотивів, що спонукають до її оволодіння, від ставлення молодого фахівця до свого здоров'я, від загальної та спеціальної фізичної підготовки тощо.

Розвиток компетентностей у сфері фізичної культури та спорту дозволить сформувати систему знань, умінь, навичок, рухових здібностей, організаторських якостей, здатностей вибудовувати індивідуальну стратегію фізкультурно-оздоровчої освіти, рухової активності, мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя, систему відновлення працездатності, уміння використовувати засоби фізичного виховання для реабілітації фізичного і психічного стану після перенесених хвороб тощо. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності здобувачів професійно-технічної освіти є пріоритетним напрямом освітнього процесу з фізичного виховання, який сприяє розвитку необхідних фізичних і морально-вольових якостей з урахуванням специфіки діяльності майбутнього фахівця.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, компетентнісний підхід є одним із основних напрямів модернізації системи освіти, зокрема, у частині освітнього процесу з фізичного виховання. Аналіз наукових досліджень свідчить про можливість широкого впровадження компетентнісного підходу у фізичне виховання закладів професійно-технічної освіти через оновлення змісту теоретичної, методичної та практичної підготовки здобувачів у різних формах організації освітнього процесу.

Перспективами подальших досліджень є перевірка ефективності впровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладів професійно-технічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонова, О., Поліщук, Н. (2011). Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи: зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 листопада 2011)*. Житомир: Полісся, (сс. 27-31) ().
- Болотов, В. А., Сериков, В. В. (2003). Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, 10, 8-14 (Bolotov, V. A., Serikov, V. V. (2003). Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, 10, 8-14).
- Бургун, І. В., Штуца, О. В. (2014). Навчально-пізнавальна компетентність як елемент щасливої особистості. *Педагогічний альманах*, Вип. 22, 49-53. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_22_9 (Burgun, I. V., Stutsa, O. V. (2014). Educational and cognitive competence as an element of a happy personality.

Pedagogical Almanac, Vol. 22, 49-53. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_22_9.

- Гилазієва, С. Р. (2004). *Формирование физкультурно-спортивной компетентности будущих менеджеров* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Челябинск (Hilaziieva, S. R. (2004). *Formation of physical culture and sports competence of future managers* (PhD thesis abstract). Cheliabinsk).
- Грибан, Г. П. (2013). Технологія формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у студентів-аграріїв. *Вісн. Запорізького нац. ун-ту. Сер. Пед. науки, 1 (19), 94-104* (Hriban, H. P. (2013). Technology of formation of physical culture and health-improving competences at students-agrarians. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Ser. Ped. Science, 1 (19), 94-104*).
- Драндров, Г. Л., Бурцев, В. А., Шамгуллин, А. З. (2013). Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов. *Фундаментальные исследования, 11-4, 767-771*. Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33201> (Drandrov, H. L., Burtsev, V. A., Shamgullin, A. Z. (2013). Essential and content characteristics of students' physical competence. *Fundamental Research, 11-4, 767-771*. Retrieved from: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33201>).
- Пометун, О. І. (2004). Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики, (сс.16-25)*. К.: К.І.С. (Pometun, O. I. (2004). Theory and practice of consistent implementation of the competence-based approach in the experience of foreign countries. *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy, (pp.16-25)*. К.: К.І.С.).
- Радкевич, В. О. (2011). Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Професійна педагогіка, Вип. 1, 57-68* (Radkevych, V. O. (2011). Scientific and methodological bases of modernization of the content of vocational education and training. *Scientific Bulletin of the Institute of Prof. Tech. Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy, Vol. 1, 57-68*).
- Сараєва, С. О. (2012). Компетентнісний підхід до формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування до професійної взаємодії. *Молодь і ринок, 6 (89), 146-148* (Saraieva, S. O. (2012). Competence-based approach to the formation of readiness of future skilled workers in the field of service for professional interaction. *Youth and Market, 6 (89), 146-148*).

РЕЗЮМЕ

Чернявская Елена. Использование компетентностного подхода в модернизации процесса физического воспитания будущих квалифицированных работников.

В статье представлен анализ возможностей применения компетентностного подхода в сфере физической культуры и спорта в системе организации образовательного процесса по физическому воспитанию заведений профессионально-технического образования; рассмотрены понятия «компетентность», «физкультурная компетентность», «физкультурно-оздоровительная компетентность», «здоровьесберегающая компетентность», «физкультурно-спортивная компетентность». Внедрение компетентностного подхода в физическом воспитании предполагает обновление содержания теоретической, методической и практической подготовки учащихся в разных формах организации образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, физическая культура, профессионально-техническое образование, квалифицированный рабочий, учебное заведение.

SUMMARY

Cherniavska Olena. The use of a competence-based approach in the modernization of the process of physical education of future qualified workers.

The purpose of the article was to analyze the prospects for introduction of a competence-based approach to physical education process of vocational education institutions.

Methods. Analysis of normative-legal acts, scientific-methodological, psychological-pedagogical literature, system analysis.

Results. The possibilities of using the competence-based approach in the field of physical culture and sports in the system of physical education of the institutions of vocational education were presented. The concepts of "competence", "physical culture competence", "physical culture and health-improving competence", "health-preserving competence", "physical culture and sports competence" are considered. It is proved that development of competences in the field of physical culture and sports will form a system of knowledge, skills, motor skills, organizational skills, ability to build an individual strategy of physical education, physical activity, motivational and value attitude to a healthy lifestyle, recovery system, ability to use means of physical education for the rehabilitation of physical and mental condition after illness, etc.

Conclusions. Formation of physical culture competences of students is a priority of physical education process. This promotes development of the necessary physical and moral qualities, taking into account the specifics of the future specialist.

Competence-based approach is one of the main directions of modernization of the education system, in particular, the process of physical education. The analysis of scientific research testifies to the possibilities of wide introduction of the competence-based approach in physical education of vocational education institutions through updating the content of theoretical, methodological and practical training of the higher education applicants in various forms of organization of the educational process.

Prospects for further research are seen in testing the effectiveness of the implementation of the competence-based approach in the educational process of vocational education institutions.

Key words: competence, competence-based approach, physical culture, vocational education, worker, educational institution.

УДК 378:14

Ольга Шаповалова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8888-591X

Ольга Васько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5241-0958

Віта Бутенко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3578-8147

Оксана Білер

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9969-3289
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/406-416

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ
В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито проблему ефективності управління закладом вищої освіти в умовах ринкових відносин, яка набуває особливої доцільності з появою нових вимог, що висуваються до закладу вищої освіти ринком освітніх послуг та ринком праці, повноправним учасником яких є сучасна освітня організація. Визначено, що сучасний рівень розвитку науки, виробництва, техніки, технологій, суспільних відносин помітно випереджає якісний рівень підготовки фахівців у закладі вищої освіти й підсилює таким чином залежність темпів розвитку суспільства від рівня і масштабів вищої професійної освіти, вимагає пошуку нових форм і методів її випереджального розвитку. Це проблема не тільки України; сьогодні в центрі уваги ініціаторів та учасників Болонського процесу знаходиться європейська вища освіта, головне змістовне завдання якої полягає в збереженні й забезпеченні необхідної якості професійної підготовки фахівця і пошуку механізмів його підвищення.

Отже, ми розглядаємо процеси глобалізації економіки, проблеми входження нашої держави в міжнародний освітній простір, які вимагають вирішення питань системного забезпечення якості професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти. Особлива роль при цьому відводиться закладам вищої освіти, що сприяють розвиткові інноваційних наукомістких виробництв і, як наслідок, національної економіки України. Перед закладами вищої освіти ставляться завдання: співвіднесення цільових установок розвитку закладу вищої освіти з державною освітньою політикою, одним із напрямів якої є створення державної системи забезпечення й оцінки якості освіти; створення механізмів, що забезпечують якість надаваних закладом вищої освіти освітніх послуг; активізації інтеграційних процесів у сферах освіти, науки, культури і виробництва в контексті забезпечення якості освіти й підвищення конкурентоспроможності освітніх структур.

Ключові слова: методологічні засади, системний підхід, управління якістю освіти, сучасний ЗВО, менеджмент, наукова, інноваційна, адміністративно-господарська, інформаційна та соціальна діяльність.

Постановка проблеми. За останні десять років відбулися істотні структурні та якісні зміни в діяльності закладів вищої освіти і української системи вищої освіти в цілому. Отримавши велику самостійність, навчальні

заклади працюють сьогодні в умовах різноманіття джерел фінансування, форм і видів навчальної, наукової, виробничої та господарської діяльності. Через низку причин загострилися проблеми узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці.

Одним із ключових положень концепції модернізації української освіти є теза про необхідність створення умов для підвищення якості професійної освіти. Це передбачає трактування закладу вищої освіти як динамічної, такої відкритої системи, що саморозвивається й адаптується, і діяльність якої заснована на суворому дотриманні державних освітніх стандартів, постійному моніторингу стану й потреб регіональних та державного ринків праці, при цьому вона повинна бути інтегрована в регіональне освітнє середовище, орієнтована на використання високотехнологічних методик навчання та сучасних принципів і механізмів управління (Шеверун, 2015, с. 151-158).

Аналіз актуальних досліджень. Питання вдосконалення процесу управління якістю освіти в сучасному ЗВО розкривають І. Булах, С. Кретович, К. Крутій, Т. Лукіна, О. Локшина та інші. Різні аспекти проблеми якості освіти досліджуються вітчизняними вченими, а саме: якісна освіта в контексті загально-цивілізаційних змін розкрита в наукових здобутках В. Кременя, який наголошує на застосуванні зовнішнього і внутрішнього інноваційного середовища, щоб мати доступ до історії позитивного досвіду використання інноваційних технологій в управлінні і розуміти, які кроки можуть привести до негативного результату, можуть значно підвищити здатність організації до ефективного управління й підтримувати його на належному рівні (Кремень, 2007, с. 10).

У визначенні стратегії управління якістю освіти В. Зацарна вказує на необхідність створення системи якості, яка вимагає прямої і персональної відповідальності керівництва закладу вищої освіти та керівників усіх структурних підрозділів за результати своєї діяльності. Це основна ідея в управлінні університетом. Правильний баланс повноважень і відповідальності на всіх рівнях управління є запорукою його розвитку (Зацарна, 2007, с. 27-29).

У контексті досліджуваної проблеми особливо цінним є наукове дослідження Л. Пшеничної «Рейтинг викладача як індикатор якості освіти», яка вказує на необхідність урахувувати, що в епоху широкого розповсюдження знань, заклад вищої освіти не може дозволити собі повністю покладатися тільки на власні дослідження. Відкрите нововведення в даному конкретному випадку є засобом, за допомогою

якого заклади вищої освіти і промислові підприємства можуть співпрацювати як в області наукових досліджень, так і в області обміну результатами впровадження інновацій. Таким чином, відкриті інновації стосовно завдань управління якістю освіти можна з упевненістю трактувати як певний інформаційний потік, який забезпечує повноцінне функціонування наукових секторів закладів вищої освіти (Пшенична, 2014).

Метою статті є обґрунтування методологічних засад управління якістю освіти в сучасному ЗВО, які відповідають сучасному підходу до створення системи якості й вимагають прямої персональної відповідальності керівництва закладу вищої освіти і керівників усіх структурних підрозділів за результати своєї діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з визначеної проблематики, порівняння й узагальнення даних, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. В основу розробки вишівської системи якості підготовки фахівців в університеті покладені три фундаментальних тези:

- по-перше, управління якістю навчання реалізується як управління станом освітньої системи на основі концепцій, закладених у стандарти менеджменту, і як управління за кінцевим результатом шляхом кількісної та якісної оцінки індивідуальної діяльності студента на всіх етапах навчання;
- по-друге, доцільно використовувати кібернетичні методи управління, тобто принцип коригувальних зворотних зв'язків на всіх етапах освоєння освітньої програми за фахом, а також на етапі професійної діяльності випускника, що забезпечується через отримання від роботодавців відгуків та інших оціночних документів;
- по-третє, стан освітньої системи визначається «відкритістю» інформаційного середовища для викладачів, співробітників, студентів, потенційних роботодавців, контролюючих органів та громадських організацій (Бобеляк, 2016, с. 14-18).

Під час створення вишівської системи якості проводиться системний аналіз діяльності університету, виділення взаємопов'язаних процесів, завдання кількісних і якісних критеріїв їх ефективності. Такі показники повинні характеризувати можливості університету в порівняльному моніторингу закладів вищої освіти – як видимі результати діяльності, що відображають потенціал, ступінь активності та результативність роботи університету в освітньому просторі держави. Одночасно розробляється група показників, яка демонструє якість внутрішніх робочих процесів. До таких

процесів можна віднести: формування контингенту студентів, що мають стійку мотивацію до освоєння пропонованих освітніх програм; аналіз ринку праці й прогноз його стану на короткострокову та довгострокову перспективу, а також об'єктивне обґрунтування необхідності відкриття нових напрямів підготовки; планування навчальної діяльності за різними освітніми програмами й технологіями; управління навчальною діяльністю на факультетах і кафедрах; оцінку якості освоєння окремих дисциплін і блоків освітніх програм; управління ресурсним забезпеченням навчального процесу; управління соціальною та виховною складовими освітнього процесу (культурне середовище, умови для занять спортом, відпочинок, побутові умови тощо) – на основі істотного підвищення ролі кафедр, факультетів, студентських груп в управлінні університетом і самоврядування. При цьому велике значення мають стан і динаміка зміни показників саме внутрішньої діяльності університету, оскільки зовнішні показники логічно вторинні, вони є результатом іманентних процесів (Факторович, 2009).

Спираючись на класичний підхід у якості мети в галузі управління якістю вищої освіти можна вважати інтегруючу сукупність концепцій, які спрямовані на забезпечення задоволеності зростаючих потреб всіх учасників процесу реалізації та споживання освітніх послуг: держави, адміністрації закладу вищої освіти, персоналу, студентів, роботодавців, а також суспільства в цілому. Ключовим словом тут можна вважати поняття «все зростаючі потреби».

Відштовхуючись від сучасної теорії менеджменту, формулювання цілей у галузі управління якістю освіти в першу чергу орієнтовано на організацію умов для ефективного управління закладом вищої освіти через якість. Для того, щоб поставлені цілі були реалізовані, менеджментом закладу вищої освіти в першу чергу повинні бути надані відповідні ресурси. Також вважається за необхідне здійснювати постійний контроль над процесом їх реалізації (Харисова, 2007).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», у якості головної мети діяльності сучасного закладу вищої освіти можна визначити підготовку й перепідготовку фахівців відповідного рівня, задоволення потреб особистості в поглибленні і розширенні освіти. Для закладу вищої освіти досягнення цієї мети означає постійне вдосконалення всіх видів своєї діяльності: освітньої, наукової, інноваційної, адміністративно-господарської, інформаційної та соціальної.

У загальному сенсі цілі процесу забезпечення якості освіти сучасного закладу вищої освіти повинні бути сформульовані, ґрунтуючись на

особливостях видів діяльності закладу освіти, які можуть розглядатися з точки зору процесного підходу.

У міжнародному стандарті освіти формалізується низка положень, стосовно цілей організації в області забезпечення якості. З цих документів випливає, що ці цілі стосовно різних рівнів структури закладу освіти повинні підлягати обов'язковій деталізації. На оперативному рівні ця процедура повинна забезпечити можливість проведення кількісної оцінки досягнення цих цілей, які не тільки мають бути основою структури управління закладом вищої освіти, а й самі вимагають забезпечення керованих умов їх досягнення (Білокопитов, 2015).

Процес цільового управління можна уявити з точки зору реалізації наступних етапів:

I. Розробка зрозумілого і короткого формулювання цілей.

II. Розробка і реалізації планів щодо їх досягнення.

III. Проведення систематичного контролю і аналізу якості роботи та її результатів.

IV. Прийняття заходів коригувального характеру щодо досягнення запланованих результатів (Комаров, 2013).

Необхідно відзначити, що процедура планування якості є одним із найважливіших етапів менеджменту якості та сфокусована на встановленні й перетворенні політики в області якості на конкретні цілі і завдання щодо їх досягнення. У процесі для досягнення поставлених цілей планування зазвичай установлюються бажані результати й визначаються використовувані ресурси. Таким чином, можна зробити висновок про те, що основою функціонування системи щодо досягнення конкретного цільового показника є постановка мети в області якості, яка повинна втілитися в реальні завдання, які стоять перед співробітниками, координація діяльності яких повинна, у кінцевому підсумку, забезпечувати якість результатів діяльності самої освітньої організації (Мирошніченко, 2012, с. 11-22).

Нині процес цілепокладання в сучасному закладі вищої освіти має поряд з особливостями, притаманними кожному окремо взятому закладу вищої освіти, досить велику кількість проблем, викликаних, перш за все, процесом постійного реформування вищої освіти. У цих умовах визначення цілей процесу управління якістю може зазнавати серйозних змін залежно від конкретного моменту часу й тих установок, які даються закладу вищої освіти на конкретний термін. Однією з серйозних проблем, пов'язаних з процесом реформування вищої освіти є той факт, що в умовах недостатнього бюджетного фінансування сучасні заклади вищої освіти

змушені здійснювати підприємницьку діяльність, що передбачає пов'язування цілей основних видів діяльності з фінансовими показниками позабюджетних джерел фінансування (Роєнко, 2009, с. 72-75).

Друга проблема полягає власне в самому процесі визначення мети. З грецької «телос» означає «мета», але також сенс цього слова може бути витлумачений як «завершення» або «кінець дій». Ця завершеність може означати в разі управління якістю освіти закінчення певного етапу, а не досягнення кінцевої мети. Тому необхідно під час побудови дерева цілей чітко й детально описати кожен рівень, маючи на увазі конкретизацію поставлених цілей і їх подальший розвиток. Ще однією особливістю процедури цілепокладання в закладі вищої освіти може вважатися ситуація, за якої через надмірну цілеспрямованість менеджментом закладу вищої освіти може виникнути ситуація, під час якої зміни зовнішніх умов залишаються непоміченими настільки, що сама досягнута мета в новій ситуації втрачає свій сенс.

Мета як конкретний образ майбутнього, складений у сьогоденні з матеріалу минулого досвіду, це майбутнє якраз і «закриває». Досягнувши такої мети, ми добиваємося того, чого ми хотіли – але хотіли в минулому, відкидаючи зміни, які відбулися (могли би статися) за цей час із нами або навколо нас. Між крайнощами особливої цілеспрямованості і спонтанності знаходиться спосіб формування «відкритої» цілі. У ній закладається прагнення до бажаного майбутнього і при цьому не закриваються можливості для іншого варіанту розвитку подій. Тобто в процесі визначення мети спочатку залишається місце для нових обставин, як зовнішніх, так і внутрішніх щодо суб'єкта цілепокладання. Основною особливістю «відкритої» цілі є неповнота її образу, у ньому містяться «порожнечі», що допускають заповнення у процесі діяльності. Такими «пустотами» може бути як змістовна відкритість, коли мета в процесі досягнення доповнюється, або формальна, коли мета по ходу реалізації конкретизується. «Формалізація» цілі означає, що активність суб'єкта спрямовується не на образ бажаного майбутнього, а на створення умов, у яких реалізація цього майбутнього стає можливою (Бондаренко, 2009).

Сучасні вимоги до якості випускника змістилися від принципів «кваліфікації» до «компетентностей», якими повинні володіти сучасні фахівці. Якщо уважно вивчити стандарти вищої освіти, то можна помітити, що список компетентностей носить скоріше соціально-адаптований, а не вузько фаховий характер. Уміння працювати в команді, займатися аналітичною роботою часто превалюють над суто професійними знаннями.

Все це не може не впливати на процес постановки цілей в управлінні якістю освіти. Використання в процесі освітньої діяльності сучасних інструментів і технологій може дозволити закладу вищої освіти бути актуальним на сучасному ринку праці. Тут можна говорити про створення певної ситуаційної інфраструктури, яка не закриває майбутнє, але всередині якої воно з'являється як би само по собі.

До такого роду інфраструктури можна віднести принципи відкритих інновацій, широко використовуваних сьогодні в усьому світі. Виходячи з того факту, що інноваційна діяльність в освіті нерозривним чином пов'язана власне з функціонуванням всього закладу вищої освіти, вхідними показниками, використовуваними для системи інформаційно-аналітичного супроводу можна вважати інформацію про інновації в цілепокладанні і завданнях, інновації в змісті освіти, у формах і методах, у технологіях навчання, інновації в засобах навчання і управлінні якістю освіти, у системі діагностики, у контролі, в оцінці результатів тощо. Результати, які забезпечуються функціонуванням системи інформаційно-аналітичного супроводу інноваційної освітньої діяльності, що представляє собою внутрішній контур, включає в себе банк освітніх інновацій (Медведєв, 2013, с. 3-6).

Формуючи концепцію управління якістю освіти, необхідно враховувати, що в епоху широкого поширення знань, заклад вищої освіти не може дозволити собі повністю покладатися тільки на власні дослідження. Відкрите нововведення в даному конкретному випадку є засобом, за допомогою якого заклади вищої освіти і промислові підприємства можуть співпрацювати як в області наукових досліджень, так і в області обміну результатами впровадження інновацій. Таким чином, відкриті інновації стосовно завдань управління якістю освіти можна з упевненістю трактувати як якийсь інформаційний потік, який забезпечує повноцінне функціонування наукових секторів закладів вищої освіти (Пшенична, 2014).

Існує низка причин, за якими слід йти по шляху створення відкритих інновацій у сфері управління якістю вищої професійної освіти:

- з появою інформаційно-комунікаційних технологій монополії на знання в основному зламани, практично в кожній області є надлишок знань за рахунок широкого поширення загальнодоступних наукових баз даних, онлайн-журналів і окремих статей у поєднанні з дешевим доступом в Інтернет і високою швидкістю передачі інформації;
- у новій парадигмі освіти заклади вищої освіти неминуче стикаються зі змінами і виграють, використовуючи не тільки внутрішні, а й зовнішні ідеї, не витрачаючи зусиль на дублювання досліджень. Сьогодні

створені потужні способи вийти за традиційні межі закладу вищої освіти й використовувати в роботі кращі практики у сфері управління якістю;

- в основі інноваційного процесу в даний час лежить логіка «винайдено не тут» (not invented here – NIH). Заклади вищої освіти в цих умовах можуть покладатися на зовнішні джерела, щоб виконати свою роботу ефективно;

- розподілене знання виявляється набагато більше знання, наявного в одному закладі вищої освіти. Комбінація знань, наявних у закладі вищої освіти і всіх зацікавлених сторін – новий підхід до інновацій;

- більшість серйозних професіоналів, здатних до створення інновацій, працюють у різних країнах і навіть на різних континентах, не є членами якоїсь єдиної організації, а трудяться в численних університетах. Необхідно взаємодіяти з фахівцями не тільки в межах своєї організації і навіть країни, а й отримувати наукові дані ззовні;

- іноді інновації відшуковують цінність поза закладом вищої освіти, а іноді їх цінність проявляється тільки після об'єднання з іншими ідеями;

- консервація ідей стає вже непридатною. Ідеї, які не готові бути використані самим закладом вищої освіти, можуть бути втрачені для цього закладу вищої освіти, оскільки в даний час посилюється ротація дослідників (Фурсова, 2011).

Іншими словами, заклади вищої освіти повинні отримувати прибуток від використання іншими їх ідей, і самі повинні купувати інтелектуальну власність у інших закладів вищої освіти, коли вона відповідає їх моделі інноваційного розвитку та ефективна. Інноваційно-консалтингова діяльність, яка використовує принципи відкритих інновацій, може дозволити закладу вищої освіти аналізувати накопичений в цій області досвід і створити структуру всередині закладу вищої освіти, яка могла б надавати консалтингові послуги всім підрозділам закладу вищої освіти, які відповідають за освітній процес.

На наш погляд, ураховуючи існуючий досвід українських дослідників, а також використовуючи основні положення світової економічної теорії і практики, необхідно більш детально вивчити і проаналізувати особливості поняття «консультування» як специфічного виду економічної діяльності в інноваційній сфері. Поняття управлінського консультування та інноваційної діяльності досить рідко мали загальні області дослідження. Проте, низка українських учених так чи інакше порушували цю тему. Інноваційна ж діяльність у даний час має великий список дослідників, які займалися і по теперішній час займаються дослідженнями цієї області.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для системи української освіти все більше актуальним стає завдання підтримки становлення управлінського консультування з управління інноваціями, особливо цей процес стосується структури інноваційного консалтингу в системі вищої школи. Тому, на наш погляд, структура управління закладом вищої освіти, особливо в частині забезпечення й управління якістю освітньої діяльності потребує створення спеціалізованої системи, яка дозволить згладити переходи від науково-технічного сектора до ринку освітніх послуг. Саме з цієї причини, на нашу думку, необхідно активно розвивати структуру інноваційного консалтингу та менеджменту як інструменту в досягненні стратегічної задачі підвищення якості надаваних освітніх послуг. Актуальність сучасним вимогам ринку освітніх послуг стає однією з головних цілей у галузі забезпечення якості освіти, і в цій ситуації вища освіта має бути мобільною, легко адаптованою до постійно змінюваних умов довкілля. Це ставить перед процедурою визначення мети цілком певні завдання, у межах яких необхідно розробляти стратегічні плани з управління якістю на основі детального вивчення тенденцій розвитку освітнього ринку і потреб суспільства, а також актуальним у цьому випадку стає прогнозування процесів розвитку освітньої системи, виходячи з постійно мінливих вимог.

ЛІТЕРАТУРА

- Білокопитов, В. (2015). Моніторинг як важлива складова процесу забезпечення якості вищої освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*. Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Т. 1, с. 80-82 (Bilokopytov, V. (2015). Monitoring as an important component of the process of quality assurance in higher education. *Innovative development of higher education: global and national dimensions of change*. Published by Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Vol. 1, p. 80-82).
- Бобеляк, Н. (2016). Модель внутрішньошкільного моніторингу як інноваційний підхід до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі. *Виховна робота в школі, 12*, 14-18 (Bobeliak, N. (2016). The model of in-school monitoring as an innovative approach to quality management of education in a secondary school. *Educational work at school, 12*, 14-18).
- Бондаренко, М. (2009). Впровадження інноваційних технологій навчання задля забезпечення якості освіти та ефективного міжнародного співробітництва. *Вища школа, 5*, 58-65 (Bondarenko, M. (2009). Introduction of innovative learning technologies to ensure the quality of education and effective international cooperation. *High School, 5*, 58-65).
- Зацарна, В. (2007). Якість освіти як національний пріоритет. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*. Суми: Університетська книга (Zatsarna, V. (2007). Quality of education as a national priority. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy*. Sumy: University book).

- Комаров, В. (2013). Якісна вища освіта потребує інтернаціоналізації. *Освіта України*, 13 (Komarov, V. (2013). Quality higher education needs internationalization. *Education of Ukraine*, 13).
- Кремень, В. Г. (2007). Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*, 2, 5-17 (Kremen, V. H. (2007). Quality education in the context of general civilizational changes. *Pedagogy and Psychology*, 2, 5-17).
- Медведев, І. (2013). Інформатизація освіти як шлях підвищення її якості та доступності: на прикладі Сумської області. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 3-6 (Medvediev, I. (2013). Informatization of education as a way to improve its quality and accessibility: on the example of Sumy region. *Computer in school and family*, 6, 3-6).
- Мирошниченко, В. (2012). Якісна освіта і управління. *Постметодика*, 3 (Myroshnychenko, V. (2012). Quality education and management. *Postmethodology*, 3).
- Пшенична, Л. В. (2014). Рейтинг викладача як індикатор якості освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 368-378 (Pshenychna, L. V. (2014). Teacher rating as an indicator of education quality. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (35), 368-378).
- Роєнко, А. (2009). Якісна підготовка майбутніх студентів – важливе завдання середніх закладів освіти. *Вища школа*, 2, 72-75 (Roienko, A. (2009). Quality training of future students – an important task of secondary schools. *High School*, 2, 72-75).
- Факторович, А. (2009). Управление качеством образовательного процесса в современном вузе. *Педагогіка*, 3, 80-83 (Faktorovych, A. (2009). Quality management of the educational process in a modern university. *Pedagogy*, 3, 80-83).
- Фурсова, О. (2011). У чому полягає управління якістю освіти. *Управління освітою*, 14, 9-13 (Fursova, O. (2011). What is the quality management of education. *Education Management*, 14, 9-13).
- Харисова, А. (2007). Бинарный мониторинг – путь к повышению качества образования. *Народное образование*, 2, 198-203 (Kharysova, A. (2007). Binary monitoring is a way to improve the quality of education. *Public Education*, 2, 198-203).
- Шеверун, Н. (2015). Система забезпечення якості навчання іноземних мов технічних університетах Польщі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 151-158 (Sheverun, N. (2015). Quality assurance system for teaching foreign languages at technical universities in Poland. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 151-158).

РЕЗЮМЕ

Шаповалова Ольга, Васько Ольга, Бутенко Вита, Биллер Оксана.

Методологические основы управления качеством в современном учреждении высшего образования.

В статье раскрыта проблема эффективности управления учреждением высшего образования в условиях рыночных отношений, которая приобретает особую целесообразность с появлением новых требований, предъявляемых к учреждениям высшего образования рынком образовательных услуг и рынком труда, полноправным участником которых является современная образовательная организация. Определено, что современный уровень развития науки, производства, техники, технологий, общественных отношений заметно опережает качественный уровень подготовки специалистов в учреждении высшего образования, таким образом зависимость темпов развития общества от уровня и масштабов высшего профессионального образования требует поиска новых форм и методов ее опережающего развития.

Это проблема не только Украины; сегодня в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса находится европейское высшее образование, которое состоит в сохранении и обеспечении необходимого качества профессиональной подготовки специалиста и поиска механизмов его повышения. Итак, мы рассматриваем процессы глобализации экономики, проблемы вхождения нашего государства в международное образовательное пространство, которые требуют решения вопросов системного обеспечения качества профессиональной подготовки в условиях учреждения высшего образования. Особая роль при этом отводится учреждениям высшего образования, которые способствуют развитию инновационных наукоемких производств и, как следствие, национальной экономики Украины.

Ключевые слова: методологические основы, системный подход, управление качеством образования, современный вуз, научная, инновационная, административно-хозяйственная, информационная и социальная деятельность.

SUMMARY

Shapovalova Olha, Vasko Olha, Butenko Vita, Bilier Oksana. Methodological foundations of education quality assurance in modern higher education institution.

The article reveals the problem of effective management of the higher education institution in market relations, which becomes especially relevant with the emergence of new requirements for the higher education institutions in the market of educational services and labor market, a full participant in which is a modern educational organization. It is determined that the current level of development of science, industry, technology, public relations significantly exceeds the quality of training in the higher education institution and thus increases the dependence of the pace of society development on the level and scale of higher professional education, requires finding new forms and methods of advanced development. This is a problem not only for Ukraine. Today, the initiators and participants of the Bologna Process focus on the European higher education, the main task of which is to preserve and ensure the necessary quality of professional training and search for mechanisms to improve it.

Thus, we consider the processes of economic globalization, the problems of our state's entry into the international educational area, which require addressing issues of systemic quality assurance of professional training in conditions of the higher education institution. A special role is given to higher education institutions that promote development of innovative knowledge-intensive industries and, as a consequence, the national economy of Ukraine. Higher education institutions face the following tasks: correlating the target settings for the development of higher education institutions with the state educational policy, one of the directions of which is creation of a state system for ensuring and assessing the quality of education; creating mechanisms that ensure the quality of the educational services provided by higher education institutions; intensification of integration processes in the fields of education, science, culture and production in the context of ensuring the quality of education and increasing the competitiveness of the educational structures.

Key words: methodological foundations, systems approach, education quality management, modern HEI, management, scientific, innovative, administrative and economic, informational and social activities.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 78.785

Балог Габор

Віденська консерваторія в Будапешті

ORCID ID 0000-0002-5869-9657

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/417-430

МЕТОДИКА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття стверджує, що музикантам-інструменталістам потрібно накопичити запас сценічної витримки небажаного емоційного збудження штучною корекцією його міри. Це здійснюється поступовим збільшенням емоційної виповненості мелодико-інтонаційних ліній, рельєфів малюнків динамічних планів, загальної фізіологічної активності, інтенсивності дії позитивних або негативних відчуттів, значущості очікуваних результатів та мотиваційної сили тощо. Проаналізовано, що про належний запас сценічної витримки свідчитиме можливість надійного відтворення музичних творів як за заниженої, так і за завищеної міри емоційного збудження.

Ключові слова: музиканти-інструменталісти, сценічна витримка, мелодико-інтонаційні лінії, фізіологічна активність, етапи, концертна програма, технічна оснащеність, психологічна завадостійкість.

Постановка проблеми. Процес формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності є цілісним і лише умовно розподіляється на три етапи.

Мета та методи дослідження. Інформація першого етапу спрямовується на досягнення якісної підготовки концертної програми, другого – досконалої технічної оснащеності, а третього – психологічної завадостійкості. Методика кожного з них ґрунтується не лише на теоретико-методичних засадах та загальновідомих концептуальних категоріях означеного феномена, а й на виявлених та експериментально перевірених ефективних методах і прийомах формування означеного феномену.

Звичайно, послідовність реалізації кожного етапу цієї методики залежить від музичного матеріалу, індивідуальних особливостей особистості та виконавської майстерності інструменталістів.

Виклад основного матеріалу.

I етап

Для цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності під час першого програвання музичних творів від початку до кінця потрібно сприймати лише текстові компоненти, які легко й швидко прочитуються.

Звичайно, у період поверхового ознайомлення з музичними творами нотні позначення одночасно сприймаються не тільки завдяки зоровій та слуховій увазі, а й дотиковій. Натомість, під час першого прочитання нотного тексту слід спочатку усвідомити його загальні ознаки, а вже потім їх деталі.

Зусилля доцільно спрямовувати на точне бачення візуальних малюнків нотних конфігурацій і безупинний рух уваги за зміною послідовності якомога більшої їх кількості. За невірної початкової перцепції малюнків нотних чи звукових конфігурацій збільшується час реакції музикантів-інструменталістів через ускладнену процедуру їх розпізнання, що вимагає в них ще й зайвих затрат психофізичних зусиль. На початкових стадіях поверхового ознайомлення з музичними творами захоплення їх емоційно-образним змістом сприяє утворенню та домінуванню стенічних емоцій і відхиленню зайвих думок, віддалених від процесу діяльності.

По завершенню поверхового ознайомлення з музичними творами для цілеспрямованого формування готовності інструменталістів до сценічної діяльності до репертуару потрібно включити найпривабливіші з них (усі інші відхилити). Пріоритетне значення тут надається музичному смаку інструменталістів, адже утримання максимальної стійкості уваги на їх привабливих рисах потребує менших вольових зусиль, ніж на непривабливих, як під час роботи над ними, так і в процесі сценічної інтерпретації. Шкідливими для цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих музичних навчальних закладах до сценічної діяльності під час підбору репертуару є:

- ігнорування їх естетичних поглядів;
- нав'язування чужого музичного смаку;
- застосування силового авторитарного впливу на процес підбору репертуару тощо.

Цілеспрямоване формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності продовжується поглибленим ознайомленням із відібраними творами. Складність кожного з них доцільно визначати індивідуально. При цьому враховуються не лише їх інтерпретаторські можливості, а й технічна оснащеність кожного з них. Надмірно ускладнені музичні твори не піддаються цілісному прочитанню, а це унеможливорює своєчасне усвідомлення їх емоційно-образного змісту. У ході програвання таких творів не вдається уникнути відчуття внутрішнього дискомфорту, що призводить до заниженої самооцінки власних творчих можливостей, відсутності задоволення від самого процесу інтерпретації, втрати

працездатності тощо. Саме тому до репертуару недоцільно включати надмірно ускладнені музичні твори. Під час програвання відібраних творів сприймання спотворених вихідних малюнків нотних чи звукових конфігурацій ускладнює процес усвідомлення відповідної змістової та емоційної інформації. Програма реалізації виконавських дій визначається, перш за все, спроможністю довільного контролю за точністю відтворення музичного матеріалу.

Для цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності слід в їх уяві створити інтерпретаційну модель кожного твору. Вона формується з мінімальним відривом від реального звучання, оскільки її реалізація не вимагатиме тривалого часу й великих зусиль. Такий оптимум визначається завдяки тому, що:

- постійно контролюється точність відтворення уявлених взірців музичного матеріалу;
- реальне звучання зіставляється з уявленим, а за умови виникнення великої розбіжності між їх показниками значення уявлених взірців довільно видозмінюються;
- спрямовуються зусилля на досягнення бажаного звучання.

Звичайно, музикантам-інструменталістам потрібно постійно дбати про нескінченне вдосконалення як якості сформованих в уяві взірців звучання, так і якості їх відтворення.

Для цілеспрямованого формування готовності інструменталістів у вищих музичних навчальних закладах до сценічної діяльності необхідно постійно відшукувати нові привабливі риси в музичному матеріалі і надавати їм пріоритетного значення в побудові уявної інтерпретаційної моделі кожного твору.

Також слід здійснювати усвідомлений аналіз проміжних і кінцевих результатів діяльності безпосередньо в процесі роботи над музичними творами, що надасть змогу постійно зіставляти реально отримані наслідки діяльності з уявними та відшукувати механізми подолання незбіжностей.

На завершальних стадіях оволодіння матеріалом музичних творів слід визначити оптимальну міру збудження для надійного відтворення кожного їх епізоду. Твори програватимуться по фрагментах і встановлюється та запам'ятовується міра збудження, за якої демонструється найрезультативніша діяльність зі збереженням психофізіологічної зручності відтворення виконавських дій. Її інтенсивність підсилюється, зберігається чи стримується спонукальними або гальмівними функціями вольової регуляції.

Отже, перший етап формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності має забезпечити якісну підготовку концертної програми.

II етап

Другий етап цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності спрямовується на досягнення як загальної досконалої їх технічної оснащеності, так і досконалого виконання віртуозних творів та пасажів всієї концертної програми. Звичайно, у вузькому розумінні сутність поняття «технічна оснащеність» сама по собі хоч і не надолужує наявності творчої пустоти, але все ж сприяє створенню впевненості у високій підготовленості до сценічних виступів.

У віртуозних творах та пасажах дрібні інформаційні одиниці поступово об'єднуються в змістові або гармонійні угруповання. При цьому слід ураховувати наступне:

- гра віртуозних творів та пасажів в уповільнених темпах хоч і сприяє якісному запам'ятовуванню та відтворенню кожного звуку окремо, натомість утруднює процеси їх інтеграції в угруповання, чим перешкоджає досягненню бажаних результатів;

- гра віртуозних творів та пасажів у швидких темпах ускладнює якісне запам'ятовування та відтворення кожного звуку окремо, втім, створює умови для їх легкого інтегрування в угруповання;

- гра віртуозних творів та пасажів у швидких темпах із якісним запам'ятовуванням та відтворенням кожного звуку окремо сприяє досягненню бажаних результатів.

Саме тому у віртуозних творах та пасажах рівень граничного підвищення темпу має визначатись індивідуальним розвитком виконавської майстерності і тренуваністю музикантів-інструменталістів. Для досягнення бажаних результатів необхідно:

- активізувати психологічні механізми мислення для вирішення виконавських завдань;

- визначити ланцюжкові структури дій та створити у свідомості їх взірці;

- постійно піддавати кореляції зовнішні та внутрішні структури виконавських дій під час роботи над музичним матеріалом;

Навички їх постійно вдосконалювати вже сформовані деавтоматизацією і кореляцією.

Активізація психологічних механізмів мислення для технічного вирішення виконавських завдань має розпочинатися з пошуку рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні. Під час ознайомлення інструменталістів із музичним матеріалом у свідомості формулюються виконавські завдання. Їх вирішення вимагає реалізації певних дій. Проте для того, щоб впевнитися у вірогідності вибраних рухів, неодноразово здійснюється повторний аналіз музичного твору. Це надає змогу, особливо за наявності певного досвіду, побачити сформульовані задачі в новому ракурсі та внести відповідні корективи в їх структуру. На основі цього у виконавські рухи вносяться відповідні поправки. Повторний аналіз матеріалу віртуозних творів чи пасажів здійснюється постійно у процесі самостійної роботи. Під час пошукової діяльності у свідомості музикантів-інструменталістів відбувається активізація психологічних механізмів мисленнєвого прогнозування. Завдяки застосуванню цієї розумової операції процесові пошуку надається певна спрямованість. Визначення ланцюжкової структури дій та створення у свідомості музикантів-інструменталістів їх взірців здійснюється у процесі самостійної роботи над віртуозними творами та пасажами.

Таким чином, перед тим, як приступати до процесу формування виконавських навичок, у свідомості музикантів-інструменталістів формується руховий склад дій та структура їх окремих ланок. Визначення рухового складу дій – це творчий процес. Кожен виконавець індивідуально під час самостійної роботи здійснює його припасування відповідно до власних особистісних рис.

Слід зазначити, що пропущення або зміна порядку виконання ланок ланцюжків може сприяти зриву вирішення художніх задач як у процесі роботи над віртуозними творами та пасажами, так і під час їх сценічної інтерпретації.

Для того, щоб сформувати в уяві взірці рухових дій, які на наступних етапах роботи над віртуозними творами та пасажами будуть відігравати важливу роль у регуляції процесу вироблення та виконання навичок, необхідно створити в уяві не лише абстрактні схеми рухових актів, а й образи траєкторій цих рухових актів. Саме образи траєкторій рухових актів повинні включати в себе як горизонтальні, так і вертикальні траєкторії рухів складників виконавського апарату музикантів-інструменталістів (пальців у клавішників, губ у духовиків, кисті у скрипалів тощо). Формування цих образів здійснюється завдяки уявленню ними відповідних траєкторій рухових актів. Завдяки їх уявленню виключається велика кількість

небажаних траєкторій і запам'ятовуються лише ті рухи, що призводять до бажаних результатів. Зі збільшенням темпу гри увага спрямовується на точність та безпомилковість відтворення рухових актів.

Отже, цілісний художній образ має відобразити у свідомості музикантів-інструменталістів всі одиниці виконавських дій, які на початку формування навичок постійно піддаються корекції. Внесення тих чи інших змін у структуру їх уявних взірців залежить, перш за все, від того, наскільки виконавці спроможні творити нове. Такі зміни здійснюються інструменталістами до тих пір, поки вони не переконаються у вірогідності створених дій і не виникне потреба в їх автоматизації. Сформульовані у свідомості взірці рухових актів на наступних етапах роботи над віртуозними творами чи пасажами виконуватимуть роль регулятора процесу вироблення та відтворення навичок.

Після неодноразового аналізу музичного матеріалу віртуозних творів чи пасажів, упевнившись у вірогідності віднайдених рухових дій, інструменталістами здійснюється їх запам'ятовування. Для цього використовуються такі методи оволодіння руховими діями, як:

- фрагментарне запам'ятовування;
- цілісне запам'ятовування;
- розподілене запам'ятовування;
- концентроване запам'ятовування.

Отже, ще на початку автоматизації виконавських навичок якомога більше уваги приділяється точній реалізації ланок рухових ланцюжків зовнішньої і внутрішньої структури ігрових дій. Саме завдяки цьому необхідно досягти усвідомлення цілісності всього матеріалу віртуозних творів чи пасажів.

Для ефективного застосування фрагментарного методу автоматизації виконавських навичок після вивчення окремих рухів здійснюється перехід до запам'ятовування виконавських дій, структуру яких вони складають. Під час застосування цього методу інструменталісти мають змогу отримувати задоволення від усвідомлення досягнень проміжних результатів гри. Такий стан організму є передумовою виникнення відповідної суб'єктивної установки відносно подальшого проведення процесу тренування.

Вищезгадані методи (фрагментарне запам'ятовування і цілісне запам'ятовування) застосовуються паралельно з розподіленим методом оволодіння руховими актами. Цей розподілений метод характеризується постійним відтворенням у процесі гри визначеної необхідної кількості повторень сформованих дій через відповідний проміжок часу. Саме тому

кожен із інструменталістів індивідуально визначає для себе оптимальну величину таких часових інтервалів. Це робиться з метою уникнення втрати результатів тренувань, оскільки занадто велика перерва між повтореннями сприяє інтерференції в пам'яті будь-якої інформації.

Концентрований метод застосовується інструменталістами тільки для запам'ятовування нескладних дій або окремих рухів при автоматизації виконавських навичок. Це здійснюється шляхом великої кількості безперервних повторень рухових актів. Слід зазначити, що у виконавській діяльності музикантів-інструменталістів переважають рухові дії зі складною структурою, тому використання даного методу є малоефективним. Його монотонне застосування сприяє виникненню перевтоми і призводить до зменшення інтенсивності уваги виконавців, від чого заучування дій значно погіршується.

Наступний крок у формуванні виконавських навичок музикантів-інструменталістів характеризується усвідомленим відпрацюванням вивчених дій із метою досягнення їх якісного відтворення в різних темпах. Звичайно ж, робота над матеріалом віртуозних творів чи пасажів розпочинається з уявного планування етапів вирішення творчих завдань, куди включається також передбачення результатів реалізації виконавських дій. Відтворення рухових актів певною мірою замінює операцію мисленнєвого прогнозування. Втім, інструменталістами все ж здійснюється передбачення наслідків виконання дій, оскільки завдяки цьому у свідомості формуються взірці потрібних результатів.

Слід пам'ятати, що під час формування виконавських навичок інструменталісти отримують як передбачені, так і непередбачені результати реалізації практичних дій. Завдяки цьому у свідомості формується смисл чергового повторення процесу відтворення рухових актів. Таким чином, отримані небажані наслідки виконання дій виступають передумовою розгортання серії наступних спроб досягнення бажаного результату.

Для подальшого формування виконавських навичок інструменталістам необхідне здійснення інваріативно-темпової автоматизації вивчених і відпрацьованих дій, тобто їх безпосереднього переходу в навички. Така потреба виникає після накопичення різних видів чуттєвої сигналізації і внесення необхідних корекцій у структуру та процес відтворення вироблених дій.

Таким чином, сформовані навички заново розмежовуються на окремі виконавські дії. На основі цього у свідомості інструменталістів формуються додаткові цілі. Завдяки активізації творчого мислення

створюються нові гіпотези й відбувається пошук рухів або корекцій, необхідних для їх перевірки. Далі здійснюється кореляція уявних взірців виконавських дій та вдосконалення рухових актів. Для відпрацювання рухових актів інструменталістами підбираються додаткові вправи, схожі на них за своєю зовнішньою та внутрішньою структурою.

Формування виконавських навичок інструменталістами завершується досягненням надійного, тобто безпомилкового відтворення автоматизованих рухових актів. Безпосередньо перед цілісним програванням віртуозних творів та пасажів здійснюється розвантаження їх свідомості шляхом надання пріоритетного значення образному мисленню. Унаслідок цього не виникає перенавантаження пам'яті. Таким чином, вся увага виконавців спрямовується на передачу емоційно-образного змісту віртуозних творів та пасажів. Втім, свідомий контроль процесу відтворення автоматизованих дій повністю не зникає. Його часткова присутність характеризується уявленням «опорних» пунктів пасажів та складних елементів навичок. Повністю призупиняється усвідомлений аналіз проміжних і кінцевих результатів реалізації рухових актів, оскільки це може призвести до тимчасової дезорганізації автоматизованого їх відтворення.

Отже, другий етап формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності має забезпечити як загальну досконалу їх технічну оснащеність, так і досконале виконання віртуозних творів та пасажів всієї концертної програми.

III етап

Третій етап цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності спрямовується на досягнення психологічної завадостійкості. Розпочинати цей процес бажано з визначення кінцевої мети майбутньої форми звітності. Також аналізуються проміжні цілі на шляху до її досягнення. Поведінка музикантів-інструменталістів коректується об'єктивацією самосвідомості через спрямування уваги на можливу результативність сценічної діяльності відповідно до кожної проміжної цілі. Рівень адекватності їх самооцінки регулюється впливом емоційної сфери на процес самопізнання.

Емоційні реакції музикантів-інструменталістів виступають мотивостворювальним фактором і виявляються задіяними в механізм здійснення самооцінки. Взаємопов'язаність самооцінювання та емоцій відбиває їх ставлення до власного «Я». При цьому емоції відображають суб'єктивні переживання, а самооцінка – позитивні або негативні сигнали

про логічну оцінку системи мети і проміжних цілей. Таким чином, емоції спонукають музикантів-інструменталістів до прийняття певних рішень.

На цьому етапі формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності необхідно визначити та утримувати оптимальну мотиваційну силу. Це здійснюється спрямуванням уваги не тільки на внутрішні, але й на зовнішні мотиви. У випадку відсутності упередженого задоволення від можливого досягнення мети слід актуалізувати соціально-матеріальні фактори, наприклад, престиж чи статус.

Формування готовності музикантів-інструменталістів до сценічної діяльності доречно продовжувати під час підбору репертуару, який здійснюється завдяки поверховому та поглибленому ознайомленню з кожним музичним твором. Всі вони повинні відповідати дидактичним принципам навчання й вимогам майбутніх форм звітності, а також передбачати не тільки подальше вдосконалення набутих умінь та навичок, але і створювати умови для розвитку творчих здібностей музикантів-інструменталістів.

Формування готовності музикантів-інструменталістів до сценічної діяльності потрібно продовжувати визначенням оптимальної послідовності розміщення відібраних музичних творів у програмі майбутньої форми звітності, яка буде сприяти несприйняттю деструктивного впливу стресорів на процес діяльності. При цьому враховуються індивідуальні особливості особистості музикантів-інструменталістів і закономірності перебігу їх виконавського процесу, а саме:

- більш швидке й полегшене виконання стереотипних дій в емоціогенних умовах;

- здатність слухо-моторної пам'яті виконавців сильного типу нервової системи демонструвати безвідмовність під час виконання віртуозних творів та пасажів;

- нездатність емоційної пам'яті музикантів слабкого типу нервової системи показувати високу результативність в умовах високих темпів діяльності.

Побудова програми техніко-тактичних дій відбувається згідно з одним із чотирьох варіантів:

- 1) вона розпочинається з творів, які інтерпретуються за мінімальних затрат інтелектуально-логічних, емоційно-образних та технічно-рухових зусиль музикантів-інструменталістів, а потім інтенсивність цих зусиль зростає;

- 2) вона розпочинається з творів, які інтерпретуються за максимальних затрат інтелектуально-логічних, емоційно-образних та

технічно-рухових зусиль музикантів-інструменталістів, а потім інтенсивність цих зусиль поступово зменшується;

3) вона розпочинається з творів, які інтерпретуються за максимальних затрат зусиль лише одного виду (інтелектуально-логічних, емоційно-образних чи технічно-рухових), а потім поступово збільшується інтенсивність зусиль інших видів;

4) вона розпочинається з творів, які інтерпретуються за максимальних затрат зусиль двох видів (інтелектуально-логічних, емоційно-образних чи технічно-рухових), а в подальшому відбувається поступове збільшення інтенсивності зусиль третього виду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Забезпечення ефективності процесу формування готовності музикантів-інструменталістів до сценічних виступів потребує встановлення оптимальної інтенсивності мотивації, за якої демонструється найвища результативність діяльності. При цьому потрібно брати до уваги складність завдань та суб'єктивну оцінку ймовірності успіху.

Процес формування готовності музикантів-інструменталістів до сценічної діяльності завершується цілісним програванням відібраних творів у визначеній послідовності з обов'язковим наданням провідного значення емоційно-образному змісту їх текстових і виконавських компонентів. Мимовільне запам'ятовування музичного матеріалу закладає основи для його подальшого довільного опанування.

Для уникнення відчуття страху через появу стресорів необхідно під час відтворення уявної інтерпретаційної моделі музичних творів у репетиційних умовах не піддавати сумніву прийняті виконавські рішення, надаючи перевагу віднайденим найпривабливішим виконавським компонентам. Пошуки таких компонентів мають бути неперервними, що породжує нескінченний процес інтерпретаторської творчості музикантів-інструменталістів. Під час репетиційного виконання музичних творів із інструментальним чи оркестровим супроводом у колі уваги постійно утримується емоційна виповненість акомпанементу.

Уміння знецінювати стресори невдачі від попередніх виступів розвивається переключенням уваги не на глобальні, а на локальні ознаки інтерпретації як зорових, так і слухових інформаційних конфігурацій. Задля цього доречніше застосовувати не довільні, а мимовільні вольові зусилля, оскільки вони більше сприяють інтерпретаційній творчості.

Слід наголосити, що музичний матеріал віртуозних творів та пасажів необхідно програвати без пильного контролю за процесом відтворення

аплікатурно-клавіатурної послідовності ігрових рухів. У випадках нагальної потреби можна зосереджувати активну увагу лише на початкових пунктах змістових угруповань, уникаючи її зосередження на проміжних та кінцевих дрібних інформаційних одиницях. Усім музикантам-інструменталістам потрібно усвідомлено підпорядковувати ознаки стимулів емоційно-образному змісту музичних творів.

У ході репетиційного програвання музичних творів деструктивний вплив як зовнішніх, так і внутрішніх стресорів нівелюється захопленням перебігом видозмінення оптимальної емоційної виповненості мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку кожного епізоду. Прийомами корекції емоційної виповненості слугують штучне збільшення та зменшення емоційної напруги будь-якої інтонації безпосередньо під час відтворення матеріалу. Відбувається неперервний пошук нового відчуття музичної палітри задля максимального заглиблення в емоційно-образний зміст. Однак, при цьому слід уникати пошуків нових привабливих рис вже засвоєних текстових і виконавських компонентів, тому що це може змінити програму техніко-тактичних дій. Таким чином, неперервний творчий інтерпретаційний процес забезпечується виключно підсиленням чи послабленням інтенсивності емоцій заздалегідь передбаченого знаку. Якщо музичний твір виконується з інструментальним чи оркестровим супроводом, то постійно піддається корекції емоційна виповненість акомпанементу. Цим створюються умови для виникнення нового діалогу між партіями.

Зі свідомості слід повністю витіснити думки про емоціогенність сценічної діяльності. Емоційна оцінка музичного твору ототожнюється з фіксацією проміжних результатів, тому від неї слід відмовитися на користь думок про темп, емоційно-образний зміст і мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку наступного твору програми.

Музикантам-інструменталістам потрібно накопичити запас сценічної витримки небажаного емоційного збудження штучною корекцією його міри. Це здійснюється поступовим збільшенням емоційної виповненості мелодико-інтонаційних ліній, рельєфів малюнків динамічних планів, загальної фізіологічної активності, інтенсивності дії позитивних або негативних відчуттів, значущості очікуваних результатів та мотиваційної сили тощо. Про належний запас сценічної витримки свідчитиме можливість надійного відтворення музичних творів як за заниженої, так і за завищеної міри емоційного збудження.

Особливого значення слід надавати інтенсивності емоцій у сценічних умовах виконавської діяльності, їх сумачі та генералізації, оскільки саме емоції відображають емоційно-образний зміст музичних творів. Максимальна інтенсивність емоцій, до якої відбувається їх накопичення, повинна не порушувати сенсорну та моторну завадостійкість. Для цього використовуються малоюмовірні або навіть зовсім випадкові асоціації, які в неемоційному стані не підлягали активації.

Без сумніву, передбачити появу й інтенсивність всіх можливих стресорів сценічної ситуації неможливо. Тому аналогічним чином заздалегідь розвиваються вміння надійно відтворювати програму техніко-тактичних дій за надмірного впливу на перебіг виконавської діяльності як інформаційного, так і емоційного стресу.

Отже, третій етап формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності має забезпечити їх психологічну завадостійкість, яка надасть змогу уникати та нівелювати дезорганізуючий вплив стресорів на перебіг означеного процесу, а також проявляти сенсорно-моторну витримку надмірної дії сильних, раптових і тривалих стресорів або успішного чинення їм опору.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексеев, А. Д. (1978). *Методика обучения игре на фортепиано*. М.: Музыка (Aleksseev, A. D. (1978). *The methodology of teaching to play the piano*. М.: Music).
- Анищук, Е. В. (1987). *Эмоциональность учителя начальных классов как фактор эффективности профессионального общения с учащимися* (дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07). М. (Anishchuk, E. V. (1987). *Emotionality of a primary school teacher as a factor in the effectiveness of professional communication with students* (PhD thesis). М.).
- Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Л.: Музыка (Asafiev, B. V. (1971). *Musical form as a process*. L.: Music).
- Бахаровская, Е. И. (2012). Тренинг артистизма педагога (ТРАП): методологическая основа и задачи, принципы и преимущества. *Вестник удмуртского университета. Серия : Философия. Социология. Психология. Педагогика* (Bakharovskaia, E. I. (2012). Teacher artistry training (TATR): methodological basis and objectives, principles and advantages. *Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy*).
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. К.: Либідь (Bech, I. D. (2008). *Education of personality*. К.: Lybid).
- Бочкарёв, Л. Л. (1989). *Психологические механизмы музыкального переживания* (дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.01). К. (Bochkarev, L. L. (1989). *Psychological mechanisms of musical experience* (DSc thesis). К.).
- Воеводін, В. В. (2007). Становлення творчого потенціалу майбутнього музиканта-виконавця як педагогічний процес. *Наукові записи ТНПУ ім. В. Гнатюка* (Voievodin, V. V. (2007). Formation of creative potential of the future musician-performer as a pedagogical process. *Scientific notes of TNPU named after V. Hnatiuk*).

- Гат, Й. (1967). *Техника фортепианной игры*. М.-Будапешт (Gat, J. (1967). *Piano technique*. М.-Budapest).
- Гоноболін, Ф. Н. (1975). *Психологія*. К.: Вища школа (Honobolin, F. N. (1975). *Psychology*. К.: High school).
- Гусак, П. М. (1999). *Підготовка учителя: технологічні аспекти*. Луцьк: РВВ Вежа (Husak, P. M. (1999). *Teacher training: technological aspects*. Lutsk).
- Гусейнова, Л. В. (2005). *Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Ніжин (Huseinova, L. V. (2005). *Formation of readiness of future music teachers for instrumental-performance activity* (PhD thesis). Nizhyn).
- Завалко, К. В. (2013). *Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти*. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП» (Zavalko, K.V. (2013). *Pedagogical innovation in the theory and practice of music education*. Cherkasy).
- Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. К.: Либідь (Zaniuk, S. S. (2002). *Psychology of motivation*. К.: Lybid).
- Мальцев, С. (1991). *О психологии музыкальной импровизации*. М.: Музыка (Maltsev, S. (1991). *About the psychology of musical improvisation*. М.: Music).
- Науменко, С. І. (1995). *Основи вікової музичної психології*. К.: Український центр творчості дітей та юнацтва (Naumenko, S. I. (1995). *Fundamentals of age music psychology*. К.: Ukrainian Center for Children and Youth Creativity).
- Отич, О. (2007). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспект*. Чернівці: Земна Буковина (Otych, O. (2007). *Art in the system of development of creative individuality of the future teacher of professional training: theoretical and methodical aspect*. Chernivtsi: Earthly Bukovyna).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Art pedagogy: Theory and methods of teaching art disciplines*. К.: Education of Ukraine).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навч. книга – Богдан (Rudnytska, OP (2005). *Pedagogy: general and artistic*. Ternopil).
- Симонов, П. В. (1987). *Мотивированный мозг*. М.: Наука (Simonov, P. V. (1987). *Motivated brain*. М.: Science).
- Симонов, П. В. (1984). *Темперамент. Характер. Личность*. М.: Наука (Simonov, P. V. (1984). *Temperament. Nature. Personality*. М.: Science).
- Симонов, П. В. (1981). *Эмоциональный мозг*. М.: Наука (Simonov, P. V. (1981). *Emotional brain*. М.: Science).
- Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. М.: Наука (Uznadze, D. N. (1966). *Psychological research*. М.: Science).
- Хоружа, Л. Л. (2008). *Педагогічна деонтологія*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка (Khoruzha, L. L. (2008). *Pedagogical deontology*. К.: KCSU named after B.D. Grinchenko).
- Чуріков, В. В. (1997). *Методика навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки вчителя музики : навч.-метод. посіб.* К.: ІЗМН (Churikov, VV (1997). *Methods of teaching to play musical instruments in the system of music teacher training*. К.: IZMN).
- Шевнюк, О. Л. (2004). *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04). К. (Shevniuk, O. L. (2004). *Theory and practice of culturological education of future teachers in higher school* (DSc thesis abstract). К.).

Юник, Д. Г. (2007). Перспективні напрями вдосконалення процесу формування атрибутів контролю музикантів-інструменталістів. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова (Unik, D. H. (2007). Perspective directions of improvement of the process of formation of control attributes of instrumental musicians. *Science and modernity: coll. of scient. works of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*. К.: NPU named after M.P. Drahomanov).

Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. К.: Либідь (Yahupov, V. V. (2002). *Pedagogy*. К.: Lybid).

РЕЗЮМЕ

Балог Габор. Методика целенаправленного формирования готовности музыкантов-инструменталистов в высших учебных заведениях к сценической деятельности.

Статья утверждает, что музыкантам-инструменталистам нужно накопить запас сценической выдержки нежелательного эмоционального возбуждения искусственной коррекцией его меры. Это осуществляется постепенным увеличением эмоциональной наполненности мелодико-интонационных линий, рельефов рисунков динамических планов, общей физиологической активности, интенсивности действия положительных или отрицательных ощущений, значимости ожидаемых результатов и мотивационной силы и тому подобное. Проанализировано, что о надлежащем запасе сценической выдержки будет свидетельствовать возможность надежного воспроизведения музыкальных произведений как по заниженной, так и по завышенной степени эмоционального возбуждения.

Ключевые слова: музыканты-инструменталисты, сценическая выдержка, мелодико-интонационные линии, физиологическая активность, этапы, концертная программа, техническая оснащенность, психологическая помехоустойчивость.

SUMMARY

Balogh Gabor. Methodology for the purposeful formation of musicians-instrumentalists' readiness for stage performance in higher education institutions.

The article argues that musicians-instrumentalists need to accumulate a reserve of stage exposure to unwanted emotional excitement by artificially correcting its measure. This is carried out by a gradual increase in the emotional fullness of melodic-intonation lines, reliefs of drawings dynamic plans, general physiological activity, the intensity of the action of positive or negative sensations, the significance of the expected results and motivational strength, etc. It has been analyzed that the possibility of reliable reproduction of musical works both by an underestimated and an overestimated degree of emotional excitement will testify to the proper reserve of stage exposure.

The process of forming musicians-instrumentalists' readiness for stage performance in higher education institutions is integral and conditionally divided into three stages.

The information of the first stage is directed at achievement of qualitative preparation of the concert program, the second – perfect technical equipment, and the third – psychological noise immunity. The methodology of each of the stages is based not only on the theoretical and methodological principles and well-known conceptual categories of the specified phenomenon, but also on the identified and experimentally tested effective methods and techniques of formation of the specified phenomenon.

Of course, the sequence of implementation of each stage of this methodology depends on the musical material, individual characteristics and performance skills of instrumentalists.

Key words: instrumental musicians, stage excerpt, melodic and intonational lines, physiological activity, stages, concert program, technical equipment, psychological noise immunity.

УДК 378.147

Пань Шен

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д.Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-7774-3713

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/431-442

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена методичному забезпеченню процесу формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. Актуальність проблеми зумовлена затребуваністю в художній компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що відповідає сучасній концепції інтегрованого навчання. Уточнюється сутність педагогічних умов як спеціально створених обставин, або латентних явищ, увага до яких підсилює їх значущість у якості педагогічних умов. Метою статті є розкриття сутності та процедури застосування педагогічних умов формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до завдань обґрунтовано педагогічні умови та методи, що супроводжують їх реалізацію.

Ключові слова: художньо-педагогічна освіченість, педагогічні умови, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Актуальність інтегрованого навчання мистецтву школярів зумовило проблему підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування мистецьких інтеграційних технологій. Самі по собі такі технології гуртуються на синтезі мистецтва, на застосуванні поліхудожнього ресурсу впливу мистецтва на особистість, на здатності людини сприймати мистецтво різними модусами сприйняття. Разом із тим, у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва спостерігається умотивованість їх на той або інший вид виконавської майстерності. Нерідко це звужує поліхудожній профіль мистецько-освітнього процесу та не сприяє покращенню й оптимізації розвитку художньо-образного мислення тих, хто вивчає мистецтво (учні, школярі, студенти) та тих, хто здійснює навчання мистецтву (викладачі, вчителі).

Останнім часом проблема художнього аспекту виконання творів усе частіше досліджується в галузі мистецької педагогіки. Так, наприклад, Чжан Яньфен (2012) досліджував феномен художньо-виконавської вокальної підготовки; Ся Гаоян (2019), Ся Гаоян та О. Комаровська (2018) досліджували поліхудожню підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення теоретичних дисциплін; художньо-виконавські аспекти фортепіанної підготовки висвітлюються в дисертації Ван Лу (2019) у контексті формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Вагомого

значення набувають дослідження, які висвітлюють специфіку властивостей того або іншого феномену, якщо він набуває ознак художності. Зокрема, «художня компетентність» (Лю Цяньцян, 2010), «художньо-комунікативна компетентність», «художньо-комунікативні уміння» (Волкова, 2016), «художньо-комунікативна культура» (Зайцева, 2017), «художньо-ментальний досвід» (Реброва, 2014); художньо-естетичного контенту виконавської підготовки (Линенко та ін., 2019) та ін.

Феноменологія художності насправді має свій особистий кластер – поліхудожність. Поліхудожність у педагогічному аспекті завжди кореспондується з процесами поєднання різних видів мистецтва, стимулює поєднання різних модусів сприйняття образу, навіть розкритого засобами одного виду мистецтва. Фортепіанне виконавство є найяскравішим прикладом, коли одна семіотично-знакова система, один вид засобів музичної виразності створення образу та його інтерпретація насправді збагачується завдяки художньому світогляду, художньо-образному мисленню як композитора, так і виконавця. І тут актуальним стає ступінь їхньої художньої освіченості. Цей феномен у нашому дослідженні застосовується в словосполученні, а саме як «художньо-педагогічна освіченість». Він є «...утворенням, що виконує функцію базової основи художньо-педагогічної компетентності та виявляється через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі й дієвості в застосуванні у розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту» (Пань Шен, 2019, с. 310-311).

У попередніх доробках було розкрито його структуру, методологію дослідження і педагогічні принципи формування. На даному етапі актуальним вважаємо висвітлення педагогічних умов формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в різних формах і практиках його застосування.

Мета статті: розкрити сутність та процедуру застосування педагогічних умов формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. **Завдання:** обґрунтувати педагогічні умови, методи, що супроводжують їх реалізацію, а також етапність запровадження, що розглядається як домінанта методики та регулятор її цілісності й системності.

Методи дослідження. Дослідження художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на таких підходах: історико-культурологічному, мистецько-інтеграційному, функціонально-праксеологічному, комунікативно-творчому. Відповідно до

них обрано методичні принципи. Методика формування художньо-педагогічної освіченості будувалася на досвіді розробки моделей формувальних методик у галузі мистецької освіти. Теоретична модель відбиває основні структурні позиції, що презентовано як блоки методики: цільовий, теоретичний, методико-експериментальний, результативний. Цільовий блок висвітлює мету та завдання саме методики; відповідно до її досягнення обґрунтовується методологія та наукові підходи, опрацьовані на їх основі методичні принципи (теоретичний блок). Наступний блок включає безпосередньо методичне забезпечення експериментальної роботи: обираються педагогічні умови, які запроваджуються за етапами; до кожної умови конкретизуються актуальні та ефективні методи. Останній блок – результативний, показує розподіл досліджуваних за рівнями, їх номінування відповідно до характеристик.

Домінантою будь-якої методики дослідники в галузі педагогіки, зокрема музичного навчання, вважають педагогічні умови. Педагогічні умови, за влучним визначенням Г. Падалки, – це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання... (Падалка, 2008, с. 160). Отже, спеціально створена атмосфера, організація освітнього процесу, акцентуація уваги та стимулювання певного психічного стану (пізнавального, емоційного) спирається на певний потенціал мистецьких творів того або іншого жанру, стилю образного плану тощо, усі ці або схожі з ними процеси можна віднести до освітньо-методичного блоку: педагогічні умови.

Будь-яка педагогічна умова реалізується не сама по собі, а за допомогою певних методів або їх спеціальним сполучанням. Нерідко ефективність методів визначається через етапність їх запровадження, навіть у межах певної умови. Іноді за етапами впроваджуються самі умови.

Зазначений процес характеризується як організаційний, відповідно до якого ще конкретизуються форми проведення занять, уроків, проєктів тощо. У цьому випадку педагогічні умови відрізняються інноваційністю, несхожістю на традиційні умови навчання. Разом із тим, умови можуть існувати об'єктивно, але на них не звернено увагу викладача й не досліджено їх ефективність та потенціал.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва ми використовували наскрізну педагогічну умову, яка номінована таким чином: цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами. Ця умова розглядалася нами як наскрізна, оскільки на всіх етапах навчання набуття фахового досвіду

та компетентностей у процесі фортепіанної підготовки передбачає накопичення художньої інформації. По-перше, ця інформація отримується під час вивчення таких вибіркових дисциплін, як «Художня культура». По-друге, в обов'язкових компонентах освітньої програми, у яких актуальним є синтез мистецтва, історія розвитку музичного мистецтва, аналізу музичних форм, інших теоретичних дисциплін, у яких феномен художності набуває актуального значення (Ся Гаоян, 2019) тощо. По-третє, накопичення художньої інформації набуває педагогічного доповнення саме в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки вся їхня виконавська підготовка є голографічною: набуття досвіду виконавства, досвіду інтерпретації творів у різних його видах (вербальна, виконавська, педагогічна, презентаційна) (Shyr & Xiang Zhao, 2015; Олексюк, Ткач та Лісун, 2013); Чень Чень, 2020). Особлива увага приділена виконавським дисциплінам, у яких феноменологія художнього стає орієнтиром розгортання драматургії образу через різні засобами музичної/художньої виразності. Цей фактор набуває педагогічного контенту, оскільки використовується на уроках музичного мистецтва, у процесі фахової підготовки задля глибокого занурення в образ та залучення до цього процесу учнів. Саме художня виразність стає предметом педагогічного та методичного аналізу. Так, наприклад, метро-ритм, почуття музичного часу, агогічні властивості твору та здатність застосовувати агогіку як не суто музичний, а ширше, художній засіб, представлено в працях В. Холопової (1980), Вей Сімін (2016). З феноменом часо-простору пов'язаний і феномен руху в музиці, хореографії (Вороновська 2018), акторської майстерності (Коленко, 2018). Часо-простір та почуття часу відіграють важливе значення в діяльності концертмейстера. Інколи саме художнє відчуття розгортання образу через паузи, цезури, фертами, уповільнення тощо, чого не можна чітко прописати в тексті, а лише відчутти, дозволяє узгодити відчуття концертмейстера та соліста, створити синергію розгортання образу в часовій проєкції. Але така складна художня інформація потребує методичного супроводу, спеціальних методів, засобів, прийомів, які дозволять якісно алгоритмізувати цей процес, не порушивши індивідуальний психологізм відчуття.

Іншим засобом художньої виразності можна назвати тембр, який є властивістю, що асоціюється в музикантів із кольором, красками, глибиною та світло-тінню та іншими художніми властивостями. У дослідженні Бай Біня (2014) представлена методика формування звуко-тембральних уявлень, які забезпечують саме художнє забарвлення образу виконуваного твору.

Глибинна художньо-інформаційна роль міститься в термінах і ремарках, які супроводжують текст твору. Уваги слугують дослідження і доробки О.Сокола (Сокол, 2007). Нерідко увага до термінів і ремарок не стає пріоритетним для студентів. Ця проблема була висвітлена в дослідженнях Лю Цяньцян (2010), яка ввела в мистецько-педагогічний тезаурус поняття «елементарна художня компетентність». Така компетентність формується саме під час роботи з музичним текстом.

Отже, бачимо, що процес набуття художньо-педагогічної поінформованості супроводжує освітній процес навчання гри на фортепіано, і так само, як і в інших видах виконавської підготовки, є реальним, латентним. Але в дослідженні це процес цілеспрямовано актуалізований, установлено та усвідомлено його методичний ресурс у формуванні художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Об'єктивація цієї умови супроводжується такою групою методів.

Пізнавально-пошукові, до яких належать: створення художньо-інформаційного банку чинників та факторів щодо твору; аналіз світоглядної позиції композитора та авторів, інтерпретатора та співавтора (у разі наявності).

Щодо методу створення художньо-інформаційного банку чинників та факторів щодо твору, то тут важливо визначити змістові лінії, дотримуватися ідеї їх осмислення. Наприклад, вивчається твір Ф. Мендельсона «Пісня Венеціанського гондольєра». Відповідно до цього твору може бути вибудовано викладачем декілька змістових ліній, які студент має заповнити самостійно змістом: лінія стилю та жанру; зв'язок із життєвими реаліями та ймовірним прототипом; зв'язок із іншими видами мистецтва. Під час експерименту дехто зі студентів згадували свої враження від відвідування Венеції та розповідали про майстерність гондольєрів у сьогоденні.

Інший метод – аналіз світоглядної позиції композитора та авторів, інтерпретатора та співавтора (у разі наявності), конкретизував саме позицію композитора щодо створення низки таких пісень без слів, які не завжди відбивали ідею жанру «пісні на воді», а розкривали певне філософське ставлення до буття та саме до цієї праці, яка оспівана композитором у творі.

Цей метод передбачав створення світоглядно-педагогічної мапи твору, яка охоплювала низку взаємозв'язаних ланцюгів:

Перший ланцюг: світогляд композитора в контексті епохи, стилю; особисті аспекти життя та мистецького кредо композитора.

Другий ланцюг: аналіз тексту за формою та засобами виразності щодо їх виконання відповідно до явного тексту або уявного контексту.

Третій ланцюг: педагогічний потенціал твору, зокрема його поліхудожньо-асоціативний ресурс.

Наступна група методів щодо наскрізної умови – *методико-організаційні*, які також активізували певну візуалізацію щодо твору, але з погляду його методичного потенціалу в аспекті виконання. Організаційний контекст виявлявся через метод створення карти відповідності художньої інформації виконавським завданням; натомість організаційний – відповідно до створення ситуації із застосуванням твору в контексті освітніх завдань.

Оскільки запропоновані методи охоплювали весь процес фортепіанної підготовки, її різновиди, педагогічна умова, яка реалізовувалася завдяки даним методам, була наскрізною й такою, що об'єктивно існує, але в межах дослідження акцент було зроблено на її педагогічному, методичному потенціалі.

Методика формування художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала здійснення двох етапів. Перший етап – «поліхудожньо-установочний», ґрунтувався на педагогічній умові: запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки. Цією умовою було передбачено не лише пошук точок дотику зі схожими образами, але й застосування іншого виду мистецтва задля якісного осмислення, переживання та втілення образу фортепіанного твору або фортепіанної партії, що супроводжує солістів (вокалістів, інструменталістів). Для реалізації першої умови доцільними виявилися такі методи: стимулювання синестезії почуттів; заміна модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу. Розглянемо їх докладніше. Такий метод, як стимулювання синестезії почуттів, заснований на об'єктивно та природно існуючих зв'язках між звуком і рухом, звуком і емоцією, емоцією та рухом та ін. Лу Чен пише, що «...термін «синестезія» прийшов в естетику з психології і дослівно означає «співчуття», «співвідчуття» (від грецького «sun» і aishesis – відчуття), він визначає полімодальність сприйняття образів мистецтва, що відображають світ» (Лу Чен, 2015, с. 98). Ми згодні з таким поясненням, тому орієнтуємося на можливість сприймати музичний образ різними модусами. Застосовуючи цей метод, ми орієнтувалися на відомі концепції щодо синестезії Б. Галєєва (Галєєв, 1980), який розглядав синестезію крізь призму феномену «спільного чуття». Отже, стимулювання декількох модусів може здійснюватися і під час фортепіанних занять. Багато творів мають танцювальний характер, що

викликає необхідність звернутися до реальних або уявних танцювально-рухових дій задля повного відчуття танцювальності, характерної для образу.

Метод «заміна модусів сприйняття та асоціацій» є доповненням попереднього методу. Якщо перший метод стимулював реальні або уявні модуси сприйняття, але такі, що виходять з образу твору (танцювальний жанр, романс тощо), то другий метод навпаки стимулює асоціації і модуси, не властиві з першого погляду образу твору, який вивчається. Наприклад, якщо грається «Вокаліз» Рахманінова у транскрипції для фортепіано, то природньо звернутися саме до вокалу, активізувавши модус вокального слуху. Натомість ми активізуємо інший модус – емоційно-почуттєвий; спрямовуємо пошук емоційного модусу переживань шляхом ймовірного прочитання тексту, якого немає, слів, які про щось говорять, але про що? Це питання і стає чинником активізації іншого модусу, пов'язаного як з емоціями, так і з когніціями.

Метод «створення художньо-образного тезаурусу» певною мірою співпадає зі словником емоційних переживань музики в авторстві О. Ростовського (2011), у перекладі на китайську Лю Цяньцянь (2010). Але наш тезаурус трохи інший, він угруповує ремарки й терміни, що позначають той або інший емоційний стан до класу образів: образи природи, філософські образи; емоції людини; психічні стани людини; жартівливі образи; грайливі образи тощо. До кожної групи поступово додаються властивості музичних засобів, художніх та поліхудожніх інтенцій виконання та вербальні пояснення щодо них.

Другий етап методики номінувався як «художньо-контекстний». Окрім наскрізної умови на цьому етапі застосовувалася друга педагогічна умова: стимулювання діяльності на розкриття контексту твору у вирішенні функціональних освітніх завдань. Вона відрізнялася тим, що системно та наполегливо акцентувала увагу студентів на пошуку педагогічного контексту твору. Навчальна робота над твором, розбір тексту, аналіз його форми, технічних складнощів тощо інколи відволікає від вирішення художньо-образних аспектів. Ще складнішим та рідко застосованим виявляється аспект художньо-педагогічного потенціалу твору. Практика фортепіанної підготовки за модульною технологією дозволяє ввести окремі модулі шкільної орієнтації. Разом із тим, художньо-педагогічний потенціал твору як методичний ресурс вирішення складних завдань формування художнього світогляду та розвитку художньо-образного мислення школярів не завжди усвідомлюється студентами та стає предметом спеціальної уваги та аналізу.

Реалізація цієї умови здійснювалася за допомогою таких методів: полірольова гра; інтерпретаційний діалог; побудова крос-культурної траєкторії застосування твору.

Метод «Полірольова гра» передбачав застосування на уроках концертмейстерського класу, опанування ролі не лише концертмейстера, який виконує музичний супровід, але й концертмейстера-викладача. Нерідко концертмейстер займається із солістами сам, має вміти підказати свою педагогічну та методичну компетентність. Але протягом одного уроку можна змінювати ролі студента: вокаліст-соліст, викладач концертмейстерського класу, концертмейстер-репетитор, педагог та ін.

Метод «Інтерпретаційний діалог/полілог» також передбачав наявність декількох версій інтерпретаційного плану твору, зокрема концертмейстера, соліста, викладача. До цього ж може бути залучені інтерпретація творів відомих виконавців. Зіставлення існуючих версій ефективно здійснювати крізь призму розширення кола художніх зв'язків. До цього актуальним є відповідь на запитання: чи входить до виконавського плану певні художньо-інформаційні уточнення; чи прослуховується наявність осучасненої версії інтерпретації твору; які думки, аналогії, асоціації виникають під час прослуховування твору у виконанні іншими; чи є щось зовсім протилежне, якщо так, то як це можна пояснити з погляду діалогу культур та свідомостей.

Метод «Побудова крос-культурної траєкторії застосування твору» передбачає створення наочної мапи різноманітних міжпредметних зв'язків, які підсилюють художньо-образний наратив щодо твору та його інтерпретації в різних видах та формах освітнього процесу.

Таким чином, пропоновані методи забезпечують три основні педагогічні умови: одну наскрізну, та дві, які застосовуються за етапами.

Висновки. Відповідно до визначеної мети було встановлено три педагогічні умови, що забезпечують процес формування художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Визначено одну наскрізну умову та дві такі, що запроваджуються за етапами. До кожної умови добрано методи, що сприяють її реалізації. До наскрізної умови – *цілеспрямоване накопичення художньо-педагогічної інформації та її застосування в роботі над фортепіанними творами* – застосовано групу *пізнавально-пошукових методів*: створення художньо-інформаційного банку чинників та факторів щодо твору; аналіз світоглядної позиції композитора та авторів, інтерпретатора та співавтора (у разі наявності); групу *методико-організаційних методів*: створення карти

відповідності художньої інформації виконавським завданням; створення ймовірної ситуації із застосуванням твору в контексті освітніх завдань. До першої умови – запровадження поліхудожнього методичного супроводу в освітній процес фортепіанної підготовки *застосовуються такі методи*: стимулювання синестезії почуттів; заміна модусів сприйняття та асоціацій; створення художньо-образного тезаурусу. До другої педагогічної умови – стимулювання діяльності на розкриття контексту твору у вирішенні функціональних освітніх завдань застосовуються такі методи: полірольова гра; інтерпретаційний діалог/полілог; побудова крос-культурної траєкторії застосування твору.

Експериментальне застосування розроблених педагогічних умов за етапами показало позитивні результати у формуванні художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- Ван, Лу (2019). Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2, 100-107. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2019_2_17 (Wang, Lou (2019). Pedagogical conditions of preparation of future teachers of musical art for the formation of artistic-aesthetic world outlook of schoolchildren. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 2, 100-107. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2019_2_17).
- Вей, Сімін (2016). Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (7), 41-48 (Wei, Simin (2016). Tempo-rhythmic aspects of performance in the piano methodological heritage of the outstanding pianist teachers. *Current issues of art education and upbringing*, 1 (7), 41-48).
- Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Volkova, Yu. I. (2016). *Formation of artistic and communicative skills of future teachers of music and choreography* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Вороновська, О.В. (2018). Категорії «рух» і «рух у музиці»: етимологія, дефініції та взаємодія. *Науковий вісник «Музичне мистецтво і культура»*, Вип. 27, 2, 127-139 (Voronovska, O. V. (2018). Categories “movement” and “movement in music” etymology, definitions and interaction. *Scientific Bulletin “Musical Art and Culture”*, Vol. 27, 2, 127-139).
- Бай, Бін (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Bai, Bin (2014). *Formation of sound-timbre representations of future music teachers in the process of piano teaching* (PhD thesis). Kyiv).
- Галеев, Б. М. (1982). *Содружество чувств и синтез искусств*. М.: Знание (Haleev, B. M. (1982). *Commonwealth of senses and synthesis of arts*. M.: Knowledge).

- Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Zaitseva, A. (2017). *Methodological system of formation of art-communicative culture of the future music teacher* (DSc thesis). Kyiv).
- Коленко, А. В. (2018). Сучасні музичні ритми як ефективна форма роботи над сценічним словом. *Science Review*, 2 (9), 38-40 (Kolenko, A. V. (2018). Modern musical rhythms as an effective form of work on the stage word. *Science Review*, 2 (9), 38-40).
- Лу Чен (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Lu Chen (2015). *Methods of forming the skills of musical-performing articulation of future music teachers in the process of learning to play the piano* (PhD thesis). Kyiv).
- Лю Цяньцян (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Liu Qianqian (2010). *Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Ніколаї, Г. Ю., Линенко А. Ф., Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17-26 (Nikolai, H. Yu., Linenko, A. F., Levitska, I. M. (2019). Methodological support of artistic-aesthetic content of performance training of future musical art teachers. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 14: Theory and Methods of Art Education*, 27, 17-26).
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті*. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка (Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M., Lisun, D. V. (2013). *Hermeneutic approach in higher art education*. Kyiv).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Art pedagogy: Theory and methods of teaching art disciplines*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Пань Шен, Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Pan Shen, Rebrova, O. Ye. (2014). *Theory and methods of forming the artistic and mental experience of future teachers of music and choreography* (DSc thesis). Kyiv).
- Ростовський, О. Я. (2011). Словник емоційно-образних визначень музики. У *Теорія і методика музичної освіти*, (сс. 571-580). Тернопіль: Навчальна книга (Rostovskyi, O. Ya. (2011). *Dictionary of emotional and figurative definitions of music*. In *Theory and methods of music education*, (pp. 571-580). Ternopil: Textbook).
- Сокол, А. В. (2007). *Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль*. Одесса: Моряк (Sokol, A. V. (2007). *Performing remarks, worldview and musical style*. Odessa: Sailor).
- Ся, Гаоян (2019). Специфіка видів мистецтва як орієнтир для поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*, 1 (168), 146-152 (Xia, Gaoyang (2019). The specifics of the arts as a guide for polyartistic training of future music teachers. *Youth and the Market*, 1 (168), 146-152). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158768>.

- Холопова, В. (1980). *Музыкальный ритм*. М.: Музыка (Kholopova, V. (1980). *Musical rhythm*. М.: Music).
- Чень Чень (2020). Умови формування презентаційних умінь у контексті комунікативної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 335-344 (Chen Chen (2020). Conditions for the formation of presentation skills in the context of communicative activities of future musical art teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 335-344).
- Чжан Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Zhang Yanfeng (2012). *Methods of vocal art and performance training of future music teachers in the universities of Ukraine and China* (PhD thesis). Kyiv).
- Pan, Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* (*Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*), 10 (94), 305-313.
- Shyp S., Xiang Zhao (2015). Semiological approach to the training of future teachers of music and choreography. *Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integration*, Issue 5, 349-355.
- Xia Gaoyang, Komarovska, O. (2018). Polyartistic potential of music theory subjects in training music teachers. *Intellectual Archive*, Vol. 7, No. 6, 82-89. DOI 10.32370/2018_11_10.

РЕЗЮМЕ

Пань Шен. Педагогические условия формирования художественно педагогическом образованности будущих учителей музыкального искусства.

Статья посвящена методическому обеспечению процесса формирования художественно-педагогической образованности будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианной подготовки. Актуальность проблемы обусловлена востребованностью в художественной компетентности будущих учителей музыкального искусства, соответствует современной концепции интегрированного обучения. Уточняется сущность педагогических условий как специально созданных обстоятельств, или латентных явлений, внимание к которым усиливает их значимость в качестве педагогических условий. Целью статьи является раскрытие сущности и процедуры применения педагогических условий формирования художественно-педагогической образованности будущих учителей музыкального искусства. В соответствии с задачами обоснованы педагогические условия и методы, которые сопровождают их реализацию.

Ключевые слова: художественно-педагогическая образованность, педагогические условия, будущие учителя музыкального искусства.

SUMMARY

Pan Sheng. Pedagogical conditions for the formation of artistic-pedagogical erudition of future musical art teachers.

The article is devoted to the methodological support of the process of formation of artistic-pedagogical erudition of future musical art teachers in the process of piano training. The urgency of the problem is due to the demand for artistic competence of future musical art teachers, which corresponds to the modern concept of integrated learning. The essence of pedagogical conditions as specially created circumstances, or latent phenomena, attention to which strengthens their significance as pedagogical conditions is specified.

The aim of the article is to reveal the essence and procedure of application of pedagogical conditions for the formation of artistic-pedagogical erudition of future musical

art teachers. In accordance with the tasks, the pedagogical conditions and methods that accompany their implementation are substantiated: a thorough pedagogical condition and two, which are introduced in stages: "poly-artistic-setting", "artistic-contextual". Cross-cutting condition: purposeful accumulation of artistic-pedagogical information and its application in processing piano works. The effectiveness of such methods, that implement this condition, is determined: cognitive-search (creation of artistic and information bank of factors in relation to the work; analysis of the worldview of the composer and authors, interpreter and co-author); methodological-organizational (creation of the map of correspondence of artistic information to the performance tasks; creation of a probable situation with the use of the work in the context of educational tasks). The first pedagogical condition is introduction of poly-artistic methodological support in the educational process of piano training. The content and procedure of application of the following methods are presented: stimulation of synesthesia of feelings; replacement of modes of perception and associations; creation of an artistic and figurative thesaurus. The second pedagogical condition is to stimulate activity to reveal the context of the work in solving functional educational tasks. Relevant methods: multi-role game; interpretive dialogue/polylogue; construction of a cross-cultural trajectory of the work's application.

Key words: *artistic-pedagogical erudition, pedagogical conditions, future musical art teachers.*

УДК 378.147:[780.712.2:784.1.087.68]:78.089.6

Марина Петренко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3058-4129

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/442-453

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЧИТАННЯ ПАРТИТУР»

У статті розглянуто проблему організації самостійної роботи майбутніх фахівців музичного мистецтва. На основі аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення поданих у літературних джерелах засадничих положень із досліджуваної проблематики визначено теоретичні й методичні основи організації самостійної роботи магістрів музичного мистецтва під час вивчення курсу «Читання партитур». Конкретизовано зміст самостійних завдань відповідно до другого розділу робочої програми презентованого курсу. Доведено ефективність представлених організаційно-змістових засад самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *самостійна робота, магістр музичного мистецтва, курс «Читання партитур», диригентсько-хорова підготовка.*

Постановка проблеми. Глобальні трансформації сучасного соціуму, які характеризуються динамізмом структурно-функціональних перетворень, стрімкістю інформатизації суспільства, універсалізацією науково-освітнього простору спонукають до визначення нових пріоритетів підготовки фахівців мистецького профілю. На часі плекання конкурентоспроможних спеціалістів-музикантів, здатних до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення на всіх етапах особистого та професійного зростання. У такому контексті актуальною вбачається проблема розробки

питань організації самостійної роботи майбутніх магістрів музичного мистецтва під час вивчення курсу «Читання партитур».

Аналіз актуальних досліджень. Нормативним базисом питання, що розробляється, є Закон України «Про вищу освіту» (Закон, 2014), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (Національна доктрина, 2002), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (програма «Освіта», 1994), Положення про самостійну роботу студентів у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (Положення про самостійну роботу, 2019).

Студіювання літературних джерел свідчить, що проблема розробки організаційних засад самостійної роботи суб'єктів освітнього процесу знайшла висвітлення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, психологічні основи навчально-самостійної діяльності учнівської аудиторії були предметом розгляду Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, В. Давидова, І. Зимньої, С. Максименка, О. Сергеєнкової та ін.; питання розробки методологічних і методичних основ організації самоосвітньої діяльності студентів закладів вищої освіти були в колі уваги А. Алексюка, Л. Бондар, Н. Бібік, В. Буряк, С. Гончаренка, І. Козловської, А. Котової, О. Кривоноса, В. Лозової, О. Малихіна, А. Матюшкіна, М. Махмутова, І. Нагрибельної, О. Савченко, О. Семенов, П. Сергєєва, М. Солдатенко, М. Фіцули, Л. Хомич та ін.; проблеми самоосвіти в ракурсі музичного навчання студентів педагогічних вишів турбували І. Боднарук, А. Гончарова, С. Горбенка, О. Горожанкіну, О. Єременко, Ж. Карташову, Л. Масол, Д. Левіт, Л. Опарик, Г. Падалку, О. Рудницьку, О. Щолокову та ін.

Аспект методичного забезпечення самоосвіти студентів у процесі диригентсько-хорового навчання, зокрема професійного самостановлення під час опрацювання образності хорових партитур, також цікавив спеціалістів-науковців. Так, розроблено низку навчальних праць методичного забезпечення курсу «Читання партитур». Зокрема, у робочих програмах відповідного курсу для студентів-бакалаврів (Бойко, 2010; Обух, 2017) звертається увага на необхідність удосконалення методики проведення індивідуальних занять із даного предмету та технології організації самостійної роботи. У практикумах з означеної дисципліни (Грицюк, 2017; Сіненко, 2017) наголошується на важливості оптимізації та ретельного підходу до проведення лабораторних і практичних занять, розвитку навичок самоконтролю та самоосвіти майбутніх диригентів хору.

Водночас, у наукових публікаціях не приділено достатньої уваги проблемам організації самостійної роботи студентів другого

магістерського рівня вищої освіти під час вивчення курсу «Читання партитур». Практичний моніторинг показує, що у значної кількості студентів спостерігається відсутність потреби до професійного самостановлення, недостатня сформованість умінь самостійної роботи, низька результативність знаходження конструктивних шляхів вирішення навчальних завдань без посередньої участі викладача.

Мета статті – висвітлити змістові та організаційні аспекти самостійної роботи магістрів-майбутніх диригентів хору під час вивчення курсу «Читання партитур».

Методи дослідження. Для досягнення мети запропонованої публікації застосовано такі методи дослідження: системно-структурний аналіз, порівняння й узагальнення праць із психології, педагогіки, музичної педагогіки; нормативної та навчальної літератури, педагогічного та музично-педагогічного досвіду – для визначення теоретичних основ організації самостійної роботи майбутніх фахівців хороуправління; структурно-функціональний аналіз, конкретизація, систематизація та синтез – для розроблення методичного інструментарію організації самостійної роботи магістрів музичного мистецтва під час вивчення курсу «Читання партитур».

Виклад основного матеріалу. Загально визнано, що самостійна робота студентів є важливою організаційною формою навчання в закладах вищої освіти, основним засобом оволодіння змістом навчальної дисципліни в межах позааудиторної роботи. У сучасних наукових джерелах можна зустріти різні тлумачення цього поняття. Нам імпонує визначення, яке характеризує самостійну роботу як «плановану індивідуальну або колективну роботу студентів, що виконується за завданням, і методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 344–345).

Зміст та обсяг самостійної роботи визначається відповідними нормативними документами: освітньо-професійною програмою, робочою програмою навчальної дисципліни та навчальним планом. Робоча програма навчальної дисципліни «Читання партитур» для студентів Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні (галузь знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальність 025 «Музичне мистецтво») (Освітньо-професійна програма, 2020). Згідно з робочою програмою навчальної дисципліни для студентів

денної форми навчання на самостійну роботу відводиться 100 годин зі 150 загальних годин курсу, а для студентів заочної форми навчання – 138 годин зі 150 загальних годин.

Метою курсу «Читання партитур» є теоретико-практична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як артистів хору та керівників хорових колективів; озброєння їх методичними засадами опанування хорової партитури будь-якого виду, здатністю до глибинного осмислення й освоєння художньо-образного змісту вокально-хорових творів, формування вмінь високомайстерного відтворення на фортепіано різних видів хорових партитур та матеріалу для розспівування хору, вмінь спрощення фактури хорових зразків, здатності до їх транспонування й читання з аркуша.

Серед номенклатури компетентностей, які набуваються в результаті вивчення означеного курсу, виокремлюємо такі:

- *загальні* (здатність використовувати інформаційні й комунікаційні технології; здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність);

- *фахові* (здатність створювати, реалізовувати й висловлювати власні художні концепції; здатність інтерпретувати художні образи в музикознавчій / виконавській / диригентській / композиторській / педагогічній діяльності; здатність аналізувати виконання музичних творів або оперних спектаклів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, Інтернету; здатність взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно та впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу; здатність застосовувати традиційні й альтернативні інноваційні технології виконавської діяльності) (Робоча програма навчальної дисципліни, 2020).

Опанування навчальною дисципліною «Читання партитур» базується на взаємопроникненні та взаємозбагаченні навчального матеріалу з таких дисциплін: «Фах (хорове диригування)», «Хорознавство», «Хорове аранжування», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Фортепіано», «Постановка голосу», «Аналіз музичних форм», «Історія світової музики», «Історія виконавства», «Основи виконавської інтерпретації». Дисципліна також тісно пов'язана з виробничою виконавською практикою за фахом.

Зазначена програма містить чітко визначені завдання для самостійної роботи. Їх перелік обумовлюється змістом навчальної дисципліни, кількістю аудиторних практичних занять та формою навчання

студентів. Згідно з вимогами відповідної освітньо-професійної програми курс поділяється на два розділи: «Читання партитур для однорідних хорів» та «Читання партитур для мішаних хорів». Конкретизуємо зміст самостійних завдань відповідно до другого розділу робочої програми презентованого курсу (Робоча програма навчальної дисципліни, 2020).

Самостійна робота до теми: «Читання партитур для мішаних хорів а саррелла у дворядковому та трирядковому викладі (одночасно зі співом будь-якої хорової партії).

Практичні завдання для самостійного опрацювання: здійсніть виконавський аналіз партитур для мішаних хорів а саррелла у дворядковому викладі; ретельно вивчіть окремо партії правої та лівої руки хорових партитур, раціонально розподіляючи голоси між руками; відтворіть обома руками три партитури для мішаних хорів а саррелла у дворядковому викладі; опануйте три партитури для мішаних хорів а саррелла у трирядковому викладі, використовуючи операції, описані в завданнях 1–3; проспівайте сольфеджіо та з вимовою літературного тексту будь-яку хорову партію вивчених партитур для мішаних хорів а саррелла у дворядковому та трирядковому викладі, одночасно відтворюючи партитуру на фортепіано.

Методичні вказівки. Для вирішення завдань керуйтеся такими положеннями:

- відтворення партитури гомофонно-гармонічного складу передбачає яскраве виділення мелодійної лінії та фонове звучання інших голосів твору (басову лінію необхідно виконувати також досить яскраво);

- відтворення партитури поліфонічного та змішаного складу вимагає визначення ролі й функціонального навантаження хорових партій у контексті драматургії твору.

- виокремлюємо такі специфічні особливості хорового звучання: вокальна, кантиленна, співацька природа хорового звуку; особливе хорове дихання (ланцюгове); тембральне багатство звучання різних видів співацьких голосів;

- згідно зі специфікою хорового звучання необхідними є такі технічні прийоми втілення хорових творів на фортепіано: характер туше legato (імітація «співу на інструменті»), імітація тембрового різнобарв'я хорового звучання, дотримання всіх видів цезур, зручна, доцільна аплікатура; виважена педаль, доцільний розподіл голосів між руками, фоноворельєфний розподіл тематичного матеріалу;

- виконання тенорової партії, виписаної у скрипковому ключі здійснюється на октаву нижче, виписаної в басовому ключі – відповідно до написання.

Теоретичні питання для самоконтролю: Які особливості розміщення голосів у партитурах для мішаних хорів а саррелла у дворядковому та трирядковому викладі ви можете назвати? Які особливості виконавського відтворення на фортепіано партитур зазначених складів вам відомі? Які специфічні особливості хорового звучання ви можете перелічити? Які особливості підбору аплікатури й розподілу голосів між руками в партитурах для мішаних хорів а саррелла у дворядковому та трирядковому викладі ви можете назвати?

Самостійна робота до теми: «Вивчення чотирирядкових партитур для мішаних хорів а саррелла (одночасно зі співом будь-якої хорової партії)».

Практичні завдання для самостійного опрацювання: здійсніть виконавський аналіз партитур для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі; відтворіть на фортепіано по дві партитури для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі гомофонно-гармонічного, поліфонічного та змішаного складу, враховуючи особливості запису тенорової партії; проспівайте сольфеджіо та з вимовою літературного тексту будь-яку хорову партію вивчених партитур для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі, одночасно відтворюючи партитуру на фортепіано; ретельно вивчіть окремо партії правої та лівої руки хорових партитур, раціонально розподіляючи голоси між руками; відтворіть обома руками три партитури для мішаних хорів а саррелла у дворядковому викладі.

Методичні вказівки. Для вирішення завдань користуйтеся такими положеннями:

- спочатку ретельно вивчіть окремо партії правої та лівої руки хорових партитур, раціонально розподіляючи голоси між руками;
- після відтворіть партитури обома руками, слідкуючи за лінійним розвитком хорових голосів;
- співайте сольфеджіо та з вимовою літературного тексту окремо кожну хорову партію партитур для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі;
- після ретельного вивчення окремих голосів партитури (в аспекті їх співу) інтонуйте будь-яку партію, одночасно відтворюючи партитуру на фортепіано.

Пам'ятайте, що:

- відтворення партитури гомофонно-гармонічного складу передбачає яскраве виділення мелодійної лінії та фонове звучання інших голосів твору (басову лінію необхідно виконувати також досить яскраво);

- відтворення партитури поліфонічного та змішаного складу вимагає визначення ролі й функціонального навантаження хорових партій у контексті драматургії твору.

- виокремлюємо такі специфічні особливості хорового звучання: вокальна, кантиленна, співацька природа хорового звуку; особливе хорове дихання (ланцюгове); тембральне багатство звучання різних видів співацьких голосів;

- згідно зі специфікою хорового звучання необхідними є такі технічні прийоми втілення хорових творів на фортепіано: характер туше legato (імітація «співу на інструменті»), імітація тембрового різнобарв'я хорового звучання, дотримання всіх видів цезур, зручна, доцільна аплікатура; виважена педаль, доцільний розподіл голосів між руками, фоноворельєфний розподіл тематичного матеріалу;

- виконання тенорової партії, виписаної у скрипковому ключі здійснюється на октаву нижче, виписаної в басовому ключі – відповідно до написання.

Теоретичні питання для самоконтролю: Які особливості розміщення голосів у партитурах для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі ви можете назвати? Які особливості виконавського відтворення на фортепіано партитур для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі гомофонно-гармонічного, поліфонічного та змішаного складу вам відомі? Які специфічні особливості хорового звучання ви можете перелічити? Які особливості підбору аплікатури й розподілу голосів між руками в партитурах для мішаних хорів а саррелла у чотирирядковому викладі ви можете назвати?

Самостійна робота до теми: «Особливості поєднання хорових партитур з інструментальним супроводом».

Практичні завдання для самостійного опрацювання: оберіть з хорового репертуару чотири партитури з інструментальним супроводом; ретельно вивчіть окремо кожну хорову партитуру та партію інструментального супроводу, оберіть спосіб їх поєднання; відтворіть у синтезованій формі хорову партитуру з інструментальним супроводом, керуючись правилами спрощення фактури хорових творів; проспівайте сольфеджіо та з вимовою літературного тексту голоси хорової партитури;

проспівайте сольфеджіо та з вимовою літературного тексту будь-яку хорову партію вивчених хорових творів, одночасно відтворюючи трансформований варіант вокально-інструментального твору на фортепіано; досягніть ансамблю між звучанням хорової партитури та партії інструментального супроводу.

Методичні вказівки. Для вирішення завдання керуйтеся правилами:

а) спрощення фактури хорових творів:

- незмінними залишаються мелодійна, басова лінії та гармонійна основа партитури;

- не вилучається жоден із важливих голосів партитури; можливі зняття подвійних голосів, октавні перенесення голосів, застосування арпеджіо, частковий пропуск повторюваних звуків, вилучення витриманих звуків, перенесення голосів із правої руки в ліву й навпаки, трансформація широко розташованих акордів;

б) спрощення фактури інструментального супроводу:

- незмінними залишаються лінія басу та функціонально-гармонійна основа супроводу;

- спрощуються, перетворюються підголоски, подвоєння, прикраси, гармонійні фігурації, мелізми, широко розташовані акорди.

Ансамбль партій, що поєднується, повинен характеризуватися синхронізацією звучання, узгодженістю штрихів, єдністю динаміки, узгодженістю агогіки, інтонаційною адекватністю, вивіреністю динамічного балансу, погодженістю рольових функцій, вивіреністю фоново-рельєфних відношень сольних інструментальних епізодів і синтезованого звучання партитури й супроводу.

Теоретичні питання для самоконтролю. Які правила спрощення фактури хорових творів вам відомі? Як може змінюватися партія інструментального супроводу в поєднанні з хоровою партитурою? Як може змінюватися хорова партитура в поєднанні з інструментальним супроводом? Які особливості виконавського відтворення синтезованого вокально-інструментального твору в аспекті фоново-рельєфних відношень ви можете назвати? Які особливості підбору аплікатури й розподілу матеріалу між руками для суміщення хорової партитури з партією інструментального супроводу ви можете назвати?

Самостійна робота до теми: «Особливості транспонування хорових партитур».

Практичні завдання для самостійного опрацювання: відтворіть чотири нескладні партитури для мішаних хорів у тональності оригіналу;

проаналізуйте теситурні умови партій сопрано й баса в обраних партитурах; проспівайте голоси партитур, обраних для транспонування спочатку в тональності оригіналу, потім у іншій доцільній для транспорту тональності; здійсніть інтервальний спосіб транспонування обраних хорових партитур у межах великої терції угору і вниз; здійсніть транспонування обраних хорових партитур у межах великої терції угору та вниз шляхом заміни ключів; здійсніть тональний спосіб транспонування обраних хорових партитур у межах малої терції угору та вниз; здійсніть комбінований спосіб транспонування обраних хорових партитур у межах малої терції угору та вниз.

Методичні вказівки. Здійсненню завдань транспонування хорових партитур буде сприяти виконання таких дій:

- здійсніть музично-теоретичний аналіз твору (визначте основну тональність, можливі відхилення чи модуляції, стрибки мелодичних ліній; фактуру твору; особливості ритмічної організації; характер темпу, артикуляції);

- здійсніть зіставлення оригінальної тональності й тональності транспорту, визначивши ключові знаки, інтервальні й гармонічні зміщення;

- програйте окремо голоси партитури в транспонованій тональності;

- просольфеджуйте партії спочатку в тональності оригіналу, потім – у транспорті;

- здійсніть розподіл голосів між лівою та правою рукою, підібравши зручну аплікатуру для виконання твору на інструменті;

- виконайте хорову партитуру у транспонованій тональності.

Теоретичні питання для самоконтролю. Як ви можете визначити сутність поняття «транспонування»? Чи потрібно враховувати, на вашу думку, теситурні умови партій сопрано й баса для визначення тональності транспорту? Які способи транспонування вам відомі? Які механізми інтервального способу транспонування вам відомі? Які механізми транспонування шляхом заміни ключів вам відомі? Які механізми тонального способу транспонування вам відомі? Що означає комбінований спосіб транспонування хорових партитур?

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Організація самостійної роботи магістрів музичного мистецтва на основі окреслених методичних орієнтирів дозволяє розвинути у майбутніх фахівців інтерес до майбутньої професії артиста та диригента хору, озброїти їх необхідною системою методичних знань опанування хорової партитури будь-якого виду й уміннями високомайстерного відтворення їх

на фортепіано. Якісно здійснена самостійна робота спонукає студентів до активності, самоосвіти, самовдосконалення; стимулює ініціативність і творчі прояви, позитивно впливає на формування професійно-особистісних якостей – відповідальності, самоорганізованості та наполегливості. Подальшого вивчення вимагають питання визначення ефективних педагогічних умов організації самостійної роботи магістрів музичного мистецтва у процесі опанування представленого курсу.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойко, В. (2010). *Читання хорових партитур*. Х.: ХДАК. (Boyko, V. (2010). *Reading Choral Parties*. Kh.: KHS AK).
- Грицюк, О. Ю. (2017). *Читання хорових партитур*. Київ: Видавництво Ліра-К. (Gritsyuk, O. Yu. (2017). *Reading choral Parties*. Kyiv: Lira-K Publishing House).
- Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). (1994). К.: Райдуга. (*State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century")*). (1994). К.: Rainbow)
- Енциклопедія освіти (2008). В. Г. Кремень (ред.). К.: Юрінком Інтер. (*Encyclopedia of Education* (2008). V. G. Kremen (ed.). К.: Jurinkom Inter).
- Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. (Law of Ukraine "On Higher Education". Retrieved from: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>).
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002). *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 5–27 (National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century. (2002). *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2, 5–27).
- Обух, Л. В. (2017). *Методичні рекомендації для вивчення та організації самостійної роботи студентів з навчального курсу «Читка хорових партитур». За першим (бакалаврським) рівнем*. Івано-Франківськ (Obukh, L. V. (2017). *Methodical recommendations for studying and organizing independent work of students from the course "Reading Choral Parties" . At the first (bachelor's) level*. Ivano-Frankivsk).
- Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. Режим доступу: <https://art.sspu.edu.ua/media/attachments/2020/09/18/opp025muz.mistetctvo2020.pdf>. (*Educational and professional program "Musical Art" of the second (master's) level of higher education in the specialty 025 Musical art in the field of knowledge 02 Culture and art*. Retrieved from: <https://art.sspu.edu.ua/media/attachments/2020/09/18/opp025muz.mistetctvo2020.pdf>).
- Петренко, М. Б. (2014). Розвиток виконавсько-ансамблевої дієздатності студентів факультетів музично-педагогічного спрямування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (41), 389–396 (Petrenko, M. B. (2014). Development of performance and ensemble capacity of students of faculties of music and pedagogical direction. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (41), 389–396).
- Положення про самостійну роботу студентів у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Режим доступу: https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/documents/polozhennya_srs_92846.pdf. (*Regulations on independent work of students at Sumy State Pedagogical University*

named after A. S. Makarenko. Retrieved from:
https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/documents/polozhennya_srs_92846.pdf.

Робоча програма навчальної дисципліни «Читання партитур». М. Петренко (розробник). Режим доступу: https://art.sspu.edu.ua/images/2020/18/rob_progr_chitannya_partitur_pererob_32aad.pdf. (*Working program of the discipline "Reading scores". M. Petrenko (developer).* Retrieved from: https://art.sspu.edu.ua/images/2020/18/rob_progr_chitannya_partitur_pererob_32aad.pdf).

Сіненко, О. О. (2017). *Читання партитур: практикум*. Київ: Видавництво Ліра-К (Sinenko, O. O. (2017). *Reading Parties: workshop*. Kyiv: Lira-K Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Петренко Марина. Организация самостоятельной работы будущих специалистов музыкального искусства в процессе изучения предмета «Чтение партитур».

В статье рассмотрена проблема организации самостоятельной работы будущих специалистов музыкального искусства. На основе анализа, синтеза, сравнения, систематизации и обобщения представленных в литературных источниках основных положений по исследуемой проблематике определены теоретические и методические основы организации самостоятельной работы магистров музыкального искусства при изучении курса «Чтение партитур». Конкретизировано содержание самостоятельных задач согласно второму разделу рабочей программы представленного курса. Доказана эффективность представленных организационно-содержательных основ самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, магистр музыкального искусства, курс «Чтение партитур», дирижерско-хоровая подготовка.

SUMMARY

Petrenko Maryna. Organization of independent work of future musical art specialists in the process of studying the discipline "Reading scores".

The article considers the problem of organizing the independent work of future musical art specialists. It is noted that the problem of methodological support of students' self-education in the process of conducting and choral training, in particular professional self-formation during the study of the imagery of choral scores is presented in the literature from the standpoint of improving methods of conducting individual, laboratory, practical classes, self-control and self-education of the students of the first (bachelor) level of higher education. It is determined that the issue of organizing independent work of masters-future conductors of the choir during the study of the course "Reading scores" has not been solved yet.

On the basis of analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of the basic provisions presented in the literature on the researched problems the theoretical and methodological bases of the organization of independent work of musical art masters during processing the choral scores are defined. The content and scope of independent work is determined in accordance with the regulations: educational-professional program, work program of the discipline and curriculum. The content of independent tasks is specified in accordance with the second section of the work program of the discipline "Reading scores". The list of these tasks is determined by the content of the discipline, the number of classroom practical classes and the form of students learning.

It is proved that organization of the independent work of masters of musical art on the basis of methodological guidelines outlined in the publication allows to develop future specialists' interest in the future profession of an artist and a choir conductor, to equip them with the necessary system of methodological knowledge for mastering the choral score of any kind and

the skills of their highly proficient reproduction on the piano. Qualitatively carried out independent work encourages students to activity, self-education, self-improvement; stimulates initiative and creativity, has a positive effect on the formation of professional and personal qualities – responsibility, self-organization and perseverance. Further study is required to determine the effective pedagogical conditions for the organization of independent work of masters of musical art in the process of studying the presented course.

Key words: *independent work, master of musical art, course “Reading scores”, conducting and choral training.*

УДК 378:793.3:78.07

Інга Хмелевська

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0001-9129-2173

Володимир Трощенко

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0003-4479-1097
DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/453-463

ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЖЕСТУ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІЙ ПРОЄКЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стаття присвячена розгляду передумов функціонування комунікативного потенціалу художньо-емоційної інтерпретації жесту та деяких можливих напрямів його реалізації в області мистецької освіти. Застосування методу аналізу наукових досліджень із галузей нейробіології, психології, ітології та мистецької педагогіки дозволило з'ясувати, що художньо-комунікативний потенціал жесту (кінему), зокрема, досліджений у межах системи емоційно-кінестетичної асоціативності Р. Лабана, підлягає реалізації в галузі підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії до актуалізації міждисциплінарних зв'язків у фаховій діяльності.

Ключові слова: *хореографія, музичне мистецтво, майбутні викладачі, кінема, Р. Лабан, хореотика, художня комунікація.*

Постановка проблеми. У національній рамці кваліфікацій визначено необхідність формування здатності майбутніх викладачів «...інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі в широких або мультидисциплінарних контекстах» (*Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2011*). Формування означеної здатності є важливим у контексті здійснення інтегрованого та міждисциплінарного навчання з метою реалізації розвивального потенціалу певної галузі знання або діяльності за межами традиційно-визначеної предметної площини її функціонування. У даному контексті вважаємо доцільним розглянути хореографічне мистецтво як галузь, що володіє потенціалом розвитку емоційної та компетентнісної сфер особистості й поза межами предметної площини навчання танців. Як слушно зазначено О. Скоробагатською, хореографія є видом мистецтва, який володіє специфічними

можливостями щодо «...поєднання в собі гармонії людського тіла та багатства внутрішнього світу» (Скоробагатська, 2016, с. 163).

Одним із багатьох, вартих уваги в контексті особистісного та компетентнісного розвитку, феноменів хореографічного мистецтва є система аналізу, систематизації й інтерпретації руху, розроблена Рудольфом Лабаном. Особистісно-розвивальний потенціал даної системи, який підлягає реалізації поза межами хореографічного навчання, зумовлений універсальністю засобу дескриптування значення жестів та рухів шляхом актуалізації прадавнього психологічного механізму ідентифікації емоційно-кінестетичних відповідностей.

Слід зазначити, що існує певний досвід реалізації окресленого потенціалу в площині мистецького навчання. Вивчення означеного досвіду вважаємо доцільним здійснювати з метою збагачення інформаційної бази забезпечення інтердисциплінарного компоненту фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії з метою формування їх здатності застосовувати міждисциплінарні зв'язки в мистецько-освітньому процесі.

Аналіз актуальних досліджень показав, що функціональність комплексу емоційно-кінестетичних відповідностей, який складає основу системи Р. Лабана (*хоревтики*), зумовлена аналітично-перцептивними особливостями людської психіки. Такі особливості досліджуються з погляду нейробіології як психоневрологічні передумови ідентифікації смислу певних патернів руху (Paune, 2017). За висновками нейробіологів, інтеграція думок та емоцій здійснюється через тілесні відчуття та рухи. Завдяки цьому феноменові найраніше навчання відбувається неявно, через тілесне (кінестетичне) пізнання та сприйняття невербальних повідомлень (там само). Функціонування означених механізмів забезпечує доцільність застосування хоревтики Лабана педагогами в процесі фахової підготовки майбутніх хореографів (Dania et al., 2015; Felice et al., 2018).

Утім, функціональність системи Лабана щодо створення класифікації інтегрованих емоційно-кінестетичних уявлень та їх характеристик зумовила привернення уваги науковців до можливостей реалізації комунікативного потенціалу даної системи в різних галузях діяльності. Так, існує певний сегмент досліджень, присвячених розробленню семантичних класифікацій рухів задля створення програмного забезпечення процесу моделювання рухових функцій роботів, призначених для взаємодії із людиною (Bouchard & Badler, 2007; Sharma et al., 2013; Zhao & Badler, 2001). Зокрема, моделюються системи кінестетично-емоційних відповідностей задля

надання емоційної виразності рухам роботів, завдяки чому наміри останніх стають більш зрозумілими для людей і якість соціальної взаємодії між роботами й людьми поліпшується (Knight & Simmons, 2014).

Існують дослідження, здійснені на межі двох згаданих галузей діяльності – хореографії та ітології. Зокрема, у праці А. Арістиду та співавторів (Aristidou et al., 2015) розглядається програмне забезпечення для навчання хореографії, розроблене вченими на основі системи Лабана. Унікальність означеної авторської комп'ютерної програми зумовлена її можливостями, завдяки використанню хореовтичних інтерпретацій жестів та поз, передавати, вловлювати та оцінювати стилістичні та емоційні нюанси виконання народно-сценічних танців.

Певний інтерес, як було з'ясовано, потенціал хореовтики становить для сфери музичного навчання. Зокрема, у праці (Newell, 2013) було досліджено її кінестетично-афективний потенціал та презентовано експериментальну методику вокальної підготовки учнів, засновану на використанні означеного потенціалу. Системотворчу функцію в даній методиці виконала система емоційно-виразової інтерпретації рухів, запропонована Р. Лабаном.

Універсальність принципів розпізнання та характеристики жестів, на які спирається хореовтика, доведена у праці А. Труонг та співавторів (A. Truong et al.) Спираючись на дані принципи, науковці запропонували систему кінестетично-семантичних дескрипторів, інформаційно-комунікативна функціональність яких щодо розпізнання рухів танцівників та диригентських жестів була експериментально підтверджена з високим відсотком вірогідності (Truong, Voujut & Zaharia, 2014).

Із проведеного аналізу можна зробити висновок, що жест є, більшою мірою, інформативно-ємним феноменом, що зумовлено, з одного боку, його можливостями втілювати певні емоції, а з іншого – уніфікованістю інтерпретацій кінестетичних патернів. Функціональна спрямованість жесту на втілення та передачу емоційної інформації в художній формі зумовлює існування його художньо-комунікативного потенціалу. Дослідження потенціалу художньо-емоційної інтерпретації жесту представляється доцільним у світлі можливостей його реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії, зокрема її сегменту, заснованого на застосуванні інтердисциплінарних форм навчання.

Мета статті – розглянути передумови існування комунікативного потенціалу художньо-емоційної інтерпретації жесту та деякі можливі напрями його реалізації у площині мистецько-освітньої галузі з метою

підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії до застосування міждисциплінарних зв'язків та інтеграції змісту різних освітніх галузей у фаховій діяльності.

Задля досягнення мети дослідження застосовано *метод* аналізу наукових досліджень із галузей нейробіології, психології, ітології та мистецької педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Кінестетична природа жесту зумовлює традиційність визначення художньої сфери його функціонування в межах хореографічного мистецтва. Утім, художньо-емоційна виразність жесту уможливорює його дослідження як універсального *невербального* художньо-комунікативного феномену. У даному контексті увагу вчених привертає потенціал теорії кінестетично-емоційної відповідності, розробленої австро-угорським хореографом Рудольфом фон Лабаном. Означена теорія побудована на винайденні психологічних чинників сприйняття виразності руху та пошуку, на цій основі, смислу в художніх кінемах, що функціонують у мистецтві.

Слід зазначити, що можливість ідентифікації емоційно-забарвленого комунікативного повідомлення на основі аналізу руху (жесту) доведена в дослідженнях із нейробіології та психофізіології. Об'єктивність існування означеного взаємозв'язку взагалі та доведена достовірність емоційно-кінестетичних асоціацій, визначених у теорії Р. Лабана, зокрема, зумовили можливість застосування даної системи в нехореографічних мистецьких (анімація персонажів у кіномистецтві, кінестетичні скульптури) та позамистецьких (робототехніка, психологія) галузях діяльності.

Дослідники творчості Р. Лабана звертають увагу на вплив, який відтворили на його винайдення погляди Ф. Дельсарта (система прикладної естетики), Е. Жак-Далькроза та Р. Штайнера (евритмія). Як зазначає Дж. Мота, знайомство Р. Лабана з кожною з цих концепцій дозволило йому віднайти ідеї та приклади, які він інтегрував до своєї системи аналізу рухів як певний засіб вираження. Ґрунтуючись на цьому досвіді, Лабан розробляв методи, спрямовані на вивчення й розвиток потенціалу, закладеного в русі, для різних цілей, зокрема освітніх, мистецьких, терапевтичних, соціальних тощо (Mota, 2012, p. 62).

Аналізуючи унікальний метод Р. Лабана, А. Самадані та співавтори (A. Samadani et al.) доходять висновку, що його сутність складає система кодування структурних характеристик виразних особливостей руху за допомогою комплексу семантичних маркерів. Зокрема, учені визначають, що в центр системи Лабана покладено чотири основні компоненти: Тіло,

Зусилля, Форма і Простір. Дані компоненти мають концептуальне значення та, актуалізуючи певні асоціації, втілюють внутрішні уявлення щодо інтерпретації рухів, жестів та поз. Так, компоненти «Тіло» та «Простір» пов'язуються з описом структурних характеристик руху, тоді як осмислення характеристик компонентів «Зусилля» і «Форма» сприяє формуванню уявлень щодо якісних аспектів руху. Зокрема, характеристики «Зусилля» дозволяють інтерпретувати жести шляхом уявлення процесу розподілення енергії за низкою біполярних вимірів Маса, Часу, Простору і Поточу між їх крайніми значеннями (від легкого до сильного тощо) (Samadani et al., 2013, p. 343). Отже, вербальні маркери *зусилля* можуть уточнювати характеристики жесту в контексті:

- ✓ *простору*, коли увага до оточуючих проявляється градаціями жесту від прямого, який може указувати на щось конкретне, до мимовільного, який відтворюється розгонисто, не піклуючись стосовно влучності;
- ✓ *ваги*, коли відчуття впливовості власного жесту, його сили, або легкості, зумовлює силу рухів;
- ✓ *часу*, коли відчуття інтенційної спрямованості зумовлює характер взаємодії із довкіллям – від погладжування, що рівномірно триває, до раптового удару;
- ✓ *поточу*, коли фокус уваги на контролі зумовлює міру тілесного напруження від хвацькості до трепетної обережності (Samadani et al., 2013, p. 344).

Зосередження на характеристиках компоненту «Форма» дозволяє осягнути сенс жесту шляхом інтерпретації певних динамічних змін у русі за допомогою зорієнтованості на критерії *референтності*, *спрямованості* та *скульптування*. Унаслідок цього, маркери «Форми», згідно системи Р. Лабана, уточнюють характеристики жесту в контексті:

- ✓ *референтності*, яка визначає коректування пози щодо простору, який займає тіло (від «згорнутого» стану до «розтягнутого»), з огляду на внутрішні відчуття;
- ✓ *спрямованості*, яка проявляється градаціями амплітуди жестів відповідно до прагнення показувати спрямованість до підтримки певного рівню комунікації із оточуючими;
- ✓ *скульптування*, яке проявляється виразовими можливостями постанови тіла втілювати в закінчених кінестетичних формах певні впізнавані символи – культурні коди (Samadani, et al., 2013, p. 345).

Визначені маркери закарбовуються в так званій «лабанотажії» – графічній експлікації рухів, поз та напрямку на трирядковому нотоносці за

допомогою геометричних фігур різної конфігурації. Ключовим символом лабанотації є прямокутник, який дає інформацію щодо напрямку руху (відповідно до його форми), характеру (що кодується за допомогою штрихування), протяжності (відповідно до довжини графічної фігури), частини тіла, яка рухається (в залежності від розміщення символу на нотоносці).

За визначенням хореографів, які працюють із застосуванням лабанотації, дана система володіє можливостями передавати синтаксис та семантику танцю, сповіщаючи інформацію не тільки кінестетичного характеру, але й афективно-виразового. Як указується в дослідженні А. Данія та співавторів (A. Dania et al.), за допомогою лабанотації зберігається та передається досвід хореографів, зокрема, безцінна інформація щодо того, які емоційний стан, настрої та внутрішній намір забезпечують найкращий художньо-виразовий результат виконання (Dania et al., 2015, pp. 43-44).

Аналізуючи художньо-дескриптивний потенціал лабанотації, Л. Брукс (L. Brooks) відзначає її можливості щодо передачі нюансів хореографічного виконання, схожі з можливостями музичної нотації передавати динаміку та нюансування музичного звучання. Спираючись на свій досвід викладача-хореографа, Л. Брукс звертає увагу на універсальність лабанотації в контексті її можливостей стосовно карбування характеру, форми та виразності руху, що дає підстави характеризувати дану систему як *універсальну пластично-комунікативну*. Учений слушно зазначає, що винайдена самим Р. Лабаном характеристика означеної системи (хоревтики) як «космічної гармонії» підтверджується її потенціалом гармонійно поєднувати просторовий напрямок і динамічний нюанс у єдине ціле (Brooks, 1993).

Усебічний аналіз феномену універсальності хоревтики Р. Лабана, зокрема, доречності розглядання її функціональності в музично-мистецькій площині, представлено в дисертації Дж. Лонгстаффа (J. Longstaff). Учений презентує два ракурси вивчення даного феномену – нейробіологічний та ментальний. Дослідження з погляду нейробіології дозволяє Дж. Лонгстаффу визначити зумовленість універсальності положень хоревтики чинником комплексності кінестетичного сприйняття, яке забезпечується функціонуванням сенсорних даних від:

✓ комплексу рецепторів, розташованих у кістках, суглобах та шкірі, які реагують на тиск у суглобовій капсулі, швидкість зміни шкірного тиску, натягнення шкіри та її коливання;

✓ системи зорових рецепторів, які фіксують візуальні стимули (переміщення по сітківці), пов'язані зі сприйняттям власного руху;

✓ отолітових органів (вестибулярний апарат), які реагують на лінійні прискорення, силу тяжіння, кутові прискорення (наприклад, обертання) (Longstaff, 1996).

Даний сенсорний комплекс, стимулюючи вироблення відповідних рефлексів, забезпечує фундаментальну здатність людини підтримувати рівновагу (гравітаційну вертикаль). Як можна звернути увагу, аудіальне сприйняття також бере участь у даному процесі. Як зазначає Дж. Лонгстафф, аудіальна модальність забезпечує кінестетичне сприйняття як процес ідентифікації руху звукового поля, яке складається зі звуків довкілля, що взаємодіють із тілом у результаті його переміщення в просторі (Longstaff, 1996).

Ментальний рівень аудіального сприйняття руху обумовлений феноменом концептуалізації зображення фізичного втілення і уявних трансформацій. На основі положень системи Р. Лабана Дж. Лонгстафф представляє даний процес як такий, що забезпечується, певною мірою, створенням ілюзій сприйняття зв'язку між двома частинами тіла в «порожньому» просторі, сприйняття ліній, що «...спрямовані назовні в простір за межі тіла» тощо (Longstaff, 1996, p. 22).

Отже, чинник уніфікованості інтерпретацій, які виникають у свідомості внаслідок дескриптування комунікативних значень жестів та рухів, зокрема їх спрямованості, амплітуди, сили тощо, зумовлює універсальність хореваційних положень узагалі та можливість їх імплементації до галузі мистецької освіти зокрема. Означені ідеї певним чином зазнали розвитку в галузі підготовки диригентів (Bartee, 1977; Huntleigh, 2017; Yontz, 2001). Так, у праці А. Хантлі (A. Huntleigh) описується перебіг дослідження з упровадження експериментальної методики з підготовки диригентів до застосування невербальної диригентської експлікації, заснованої на системі Р. Лабана. У межах даної методики ученим було розроблено комплекс жестів диригентського ілюстрування музичної виразності відповідно до концептуальних засад хореваційної системи. Як приклад, можна навести такі узагальнені характеристики для вираження:

✓ *crescendo* (відповідає збільшенню усвідомленого потоку енергії та ваги за Р. Лабаном) за допомогою широкого жесту й переміщення корпусу в бік виконавців;

✓ *diminuendo* (відповідає обмеженості та виваженості спрямування потоку) за допомогою звуження амплітуди жесту й віддалення від виконавців;

✓ *тембрального забарвлення* за допомогою зміни положення рук відносно тіла (низький тембр ілюструється низьким положенням тощо);

✓ *нюансів артикуляції* за допомогою зміни ваги та швидкості жесту відповідно до сили атаки;

✓ *характеру* за допомогою зміни сили напруженості жесту тощо (Huntleigh, 2017, pp. 29-41).

Проведені вченою експериментальні заходи показали, що, по-перше, художня виразність виконання та емоційна залученість виконавців, якими керували підготовлені за даною методикою диригенти, значно підвищилася. По-друге, було доведено, що дана система характеризується високим ступенем комунікативної інформативності, адже студенти – і диригенти, і виконавці, за висновком А. Хантлі, – дуже органічно та легко засвоювали пропоновану систему жестів (Huntleigh, 2017).

У праці Т. Йонца (Т. Yontz) презентовано та проаналізовано процес підготовки диригентів і музикантів-інструменталістів із застосуванням експериментальної авторської методики, розробленої на основі інтерпретаційних концепцій та прийомів хоревтики Р. Лабана. Примітно, що в результаті проведеного дослідження вченим було з'ясовано, що більш інтенсивне підвищення результатів спостерігалось саме в групі інструменталістів. При цьому, *художня виразність* виконання була тим показником, на підвищення якого особливо вплинуло застосування заснованої на системі Р. Лабана методики в обох групах респондентів (Yontz, 2001).

Цікаві результати в контексті досліджуваної проблеми представлено в дисертації М. Ньюелл (М. Newell). На основі положень хоревтики ученою було розроблено експериментальну методику навчання вокалу молодших школярів. У ході дослідження вчена опрацьовувала з дітьми вокальні твори для сольного та хорового співів, пропонуючи їм виконувати спеціально розроблені комплекси рухів у якості кінестетично-виразового супроводу. Результати експерименту вченої показали, що основним ефектом від застосування методики виявилася вражаюча динаміка підвищення інтересу дітей до вокально-виконавського процесу, їх творчої активності й мотивації до музичного навчання. Аналіз художньо-виконавських результатів дозволив М. Ньюелл констатувати, що відтворення дітьми плавних виразових рухів під час співу помітно підвищує рівень не тільки виразності виконання, але й точності інтонування та артикуляцій, правильності дихання тощо (Newell, 2013).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, виразність жесту доцільно розглядати як універсальний пластичний

засіб художньо-виконавської комунікації. Емоційно-виразовий потенціал жесту, зумовлений функціонуванням прадавніх, фундаментальних біологічних механізмів, сприймається та декодується на підсвідомому рівні, що зумовлює його інформативну доступність та комунікативну універсальність. Досвід учених у розробці й упровадженні педагогічних методів, заснованих на системі афективно-кінестетичної асоціативності Р. Лабана, доводить ефективність даної системи в контексті підвищення рівню творчої активності студентів у навчально-фаховій діяльності. Означене зумовлює доцільність розробки методів та прийомів мистецького навчання, заснованих на міждисциплінарній (музично-хореографічній) інтеграції акустичних та кінестетичних засобах художньої виразності.

ЛІТЕРАТУРА

- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 {із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 509 від 12.06.2019 та № 519 від 25.06.2020} § розд. №49 ст. 1676 (2011) (On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1341 {With changes made in accordance with the Resolutions of the Cabinet of Ministers № 509 of 12.06.2019 and № 519 of 25.06.2020} § sec. №49 st. 1676 (2011). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>.
- Скоробагатська, О. І., & Овадчук, В. (2016). Розвиток емоційної сфери засобами хореографії. *Наукові пошуки*, 14, 160-166 (Skorobahatska, O.I., & Ovadchuk, V. (2016). Development of the emotional sphere by means of choreography. *Scientific research*, 14, 160-166).
- Aristidou, A., Stavrakis, E., Charalambous, P., Chrysanthou, Y., & Himona, S. L. (2015). Folk Dance Evaluation Using Laban Movement Analysis. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 8(4). doi:10.1145/2755566.
- Bouchard, D., & Badler, N. I. (2007). Semantic Segmentation of Motion Capture Using Laban Movement Analysis. *Proceedings of the 7th International Conference on Intelligent Virtual Agents*, 4722, pp. 37-44. doi:10.1007/978-3-540-74997-4_4.
- Brooks, L. M. (1993). Harmony in Space: A Perspective on the Work of Rudolf Laban. *Journal of Aesthetic Education*, 27 (2), 29-41. Retrieved from www.jstor.org/stable/3333410.
- Dania, A., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2015). The ability of using symbols and its contribution to dance learning: The Laban notation system. *Choros International Dance Journal*, 4, 37-49. Retrieved from www.researchgate.net/publication/279955511.
- Felice, M. C., Alaoui, S. F., & Mackay, W. (2018). Knotation: Exploring and Documenting Choreographic Processes. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Montreal QC, Canada. doi:10.1145/3173574.3174022.
- Huntleigh, A. (2017). *Choristers' Perceptions of Laban-based Conducting Gestures* (Dissertation of Doctor of Musical Arts). University of Washington. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1773/40267>.
- Knight, H., & Simmons, R. (2014). Expressive motion with x, y and theta: Laban Effort Features for mobile robots. *Proceedings of the 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*, (pp. 267-273). doi:10.1109/ROMAN.2014.6926264.

- Longstaff, J. S. (1996). *Cognitive Structures of Kinesthetic Space Reevaluating Rudolf Laban's Choreutics In the Context of Spatial Cognition and Motor Control* (Dissertation of Doctor of Philosophy). City University, London. Retrieved from: <http://openaccess.city.ac.uk/11876/>.
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. *Repertório*, 18 (1), 58-70. Retrieved from <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6786>.
- Newell, M. K. (2013). *Effects of Movement Instruction on Children's Singing Achievement Scores* (Dissertation of Doctor of Philosophy). Temple University. doi:10.34944/dspace/1990.
- Payne, H. (2017). The Psycho-neurology of Embodiment with Examples from Authentic Movement and Laban Movement Analysis. *American Journal of Dance Therapy*, 1-25. doi:10.1007/s10465-017-9256-2.
- Samadani, A., Burton, S., Gorbet, R., & Kulic, D. (2013). Laban Effort and Shape Analysis of Affective Hand and Arm Movements. *Humaine Association Conference on Affective Computing and Intelligent Interactio*, (pp. 343-348). doi:10.1109/ACII.2013.63.
- Sharma, M., Hildebrandt, D., Newman, G., Young, J. E., & Eskicioglu, R. (2013). Communicating affect via flight path Exploring use of the Laban Effort System for designing affective locomotion paths. *Proceedings of the 8th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)*, (pp. 293-300). doi:10.1109/HRI.2013.6483602.
- Truong, A., Boujut, H., & Zaharia, T. (2014). Laban descriptors for gesture recognition and emotional analysis. *Visual Computer*, 32, 83-98. doi:10.1007/s00371-014-1057-8.
- Yontz, T. G. (2001). *The effectiveness of Laban-based principles of movement and previous musical training on undergraduate beginning conducting students' ability to convey intended musical content*. (Dissertation of Doctor of Philosophy). University of Nebraska-Lincoln. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3023961>.
- Zhao, L., & Badler, N. I. (2001). *Synthesis and Acquisition of Laban Movement Analysis Qualitative Parameters for Communicative Gestures*. Science Technical Report No. MS-CIS-01-24. University of Pennsylvania, Department of Computer and Information Science. Retrieved from: https://repository.upenn.edu/cis_reports/.

РЕЗЮМЕ

Хмелевская Инга, Трощенко Владимир. Феномен художественно-эмоциональной интерпретации жеста в интердисциплинарной проекции педагогики искусства.

Статья посвящена рассмотрению предпосылок функционирования коммуникативного потенциала художественно-эмоциональной интерпретации жеста и некоторых возможных направлений его реализации в области образования искусства. Применение метода анализа научных исследований в областях нейробиологии, психологии, итологии и художественной педагогики позволило выяснить, что художественно-коммуникативный потенциал жеста (кинемы), в частности, исследованный в рамках системы эмоционально-кинестетической ассоциативности Р. Лабана, подлежит реализации в области подготовки будущих преподавателей музыкального искусства и хореографии к актуализации междисциплинарных связей в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: хореография, музыкальное искусство, будущие преподаватели, кинема, Р. Лабан, хореовтика, художественная коммуникация.

SUMMARY

Khmelevska Inga, Troshchenko Volodymyr. The phenomenon of artistic-emotional interpretation of a gesture in the interdisciplinary projection of artistic pedagogy.

The purpose of the article is to consider the prerequisites for the functioning of the communicative potential of artistic-emotional interpretation of a gesture and some possible directions for its implementation in the field of education in order to prepare future teachers of musical art and choreography for the use of interdisciplinary connections in professional activities. Application of the method of analysis of scientific research in the fields of neurobiology, psychology, itology and art pedagogy has allowed us to come to some conclusions. In particular, it has been found that a gesture is, to a high degree, an information-intensive phenomenon, which is due, on the one hand, to its ability to embody certain emotions, and, on the other hand, to the unification of interpretations of kinesthetic patterns. The functional orientation of the gesture towards the embodiment and transmission of emotional information in artistic form predetermines existence of its artistic-communicative potential. The study of the potential of artistic-emotional interpretation of a gesture seems appropriate in the light of the possibilities of its implementation in the process of professional training of future teachers of musical art and choreography, in particular, its segment based on the use of interdisciplinary forms of training.

The possibility of identifying emotionally colored communicative messages based on the analysis of movement (gesture) has been proved in the studies in neurobiology and psychophysiology. In this context, the concept of analysis, systematization and interpretation of movement, developed by Rudolf Laban, is worthy of attention. The personal developmental potential of this system is to be realized outside of choreographic training, which is due to the universality of the means of describing the meaning of gestures and movements by updating the ancient psychological mechanism for identifying emotional and kinesthetic correspondences. The reliability of the emotional-kinesthetic associations, confirmed by research, determined in R. Laban's theory (choreutics), made it possible to use this system in non-choreographic artistic (animation of characters in cinema, kinesthetic sculptures) and non-artistic (robotics, psychology) fields of activity.

The factor of unification of interpretations that arise in the mind as a result of the description of the communicative meanings of gestures and movements, their direction, amplitude, strength, etc., determines the universality of the choreutics positions in general and the possibility of their implementation in the field of art education in particular. These ideas have been developed in a certain way in the field of conductor training as well as teaching vocals to schoolchildren.

Thus, the expressiveness of a gesture should be considered as a universal kinesthetic instrument of artistic-performing communication. The experience of scientists in the development and implementation of pedagogical methods based on the system of affective-kinesthetic associativity of R. Laban proves the effectiveness of this system in the context of increasing the level of students' creative activity in educational-professional activities. The aforementioned determines the feasibility of developing methods and techniques of artistic teaching based on the interdisciplinary integration of acoustic and kinesthetic means of artistic expression.

Key words: choreography, musical art, future teachers, kinema, R. Laban, choreutics, artistic communication.

УДК 378:37.011.3-051:78

Чжан Сіньюань

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського.

ORCID ID 0000-0001-6785-7699

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/464-472

СУТНІСТЬ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто проблему визначення ролі прогностичних умінь у структурі професійної діяльності вчителя. Розглянуто систему вмінь, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для вирішення загальних (педагогічних) і спеціальних (музично-художніх) завдань. Стаття спрямована на виявлення сутності прогностичної діяльності вчителя, особливостей прогностичних умінь у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здійснено науковий аналіз видів прогностичних умінь за проблемно-цільовим призначенням, етапів реалізації прогностичної діяльності, а також визначення алгоритму послідовних дій, які забезпечують успішність педагогічного передбачення.

Ключові слова: прогностичні вміння, педагогічне передбачення, результати навчання, майбутній учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. На сучасному етапі всебічного оновлення всіх ланок освітньої системи в Україні завдання, пов'язані з формуванням інноваційних механізмів управління процесами в освіті, потребують вирішення. У цьому контексті все більш актуальними стають питання, пов'язані з процесами прогнозування майбутніх результатів процесу навчання, що саме й визначає ступінь значущості рішень, прийнятих у даний момент, а також впливають на вибір найбільш оптимальних шляхів досягнення поставлених педагогічних завдань. Результати прогнозування дозволяють вчасно коригувати методику навчання і створювати необхідні умови для підвищення ефективності навчання та виховання учнів.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі питання категорії прогнозування, прогностичної діяльності означені у працях філософів, педагогів, психологів, музикознавців, соціологів. Ученими розглядаються питання здатності до прогнозування в пізнавальній, мисленнєвій, соціальній, дидактичній, музично-виконавській діяльності.

Прогностика, на думку А. Карманчікова, у найбільш широкому смислі означає «мистецтво формулювати прогноз» (Карманчиков, 2012). Це поняття виникло понад двадцять століть тому і ґрунтувалося на передбаченні, яке в той час визначалося примітивними методами (здогадками, прикметами, частково інтуїцією).

У наш час, зауважує Б. Гершунський, на передній план все активніше висувається нова наукова дисципліна – прогностика, яку автор визначає як

науку, що вивчає закономірності процесу розробки прогнозів у різних галузях наукових знань (Гершунский, 2003).

Г. Кошонько и О. Поробок указують, що сьогодні найбільш «значущими вміннями конкурентоспроможного фахівця є інтелектуальні вміння, у тому числі й уміння прогнозувати події, планувати діяльність груп людей, на основі аналізу ситуації приймати відповідальні рішення» (Кошонько та Поробок, 2018). Спеціаліст, на думку авторів, повинен «бути готовим до побудови прогнозів як результатів діяльності передбачення подій, при тому чи іншому збігу обставин, виділення головного і другорядного» (Кошонько та Поробок, 2018).

Нова ситуація в системі освіти вимагає підготовки вчителя нового типу, здатного працювати в умовах, що змінилися. Учителю сьогодні необхідно не тільки володіти рівнем загальної культури, психолого-педагогічної компетентності, умінням працювати з сучасним обсягом інформації, нетрадиційно підходити до вирішення різних ситуацій, але й організовувати професійну діяльність на прогностичній основі.

У контексті проблеми розвитку прогностичних умінь у педагогічній науці вченими розглядаються такі питання:

- відповідність найбільш імовірного результату під час певного педагогічного впливу в конкретній ситуації;
- відповідність можливостей (часові рамки, здібності, досвід сприйняття) поставленим цілям;
- механізми проектування ефективної прогнозованої концепції (структури, моделі) педагогічних впливів на конкретний суб'єкт навчання;
- формування прогностичних умінь у контексті базових умінь аудіювання, що розвиваються на основі психологічного механізму імовірного прогнозування.

Мета статті. Наша робота спрямована на виявлення сутності прогностичної діяльності вчителя, особистостей прогностичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, окреслення видів та етапів реалізації прогностичної діяльності.

Методика дослідження. Методологічною основою дослідження слугували теоретичні розробки вітчизняних і зарубіжних учених з питань формування інноваційних механізмів управління процесами в освіті. У процесі дослідження використані загальнонаукові та спеціальні методи, а саме: абстрагування й конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, історичний і логічний методи – під час узагальнення результатів літературного огляду з досліджуваної проблеми, обґрунтуванні системи

вмінь, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для вирішення загальних і спеціальних завдань та визначення алгоритму послідовних дій, які забезпечують успішність педагогічного передбачення.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вчені термін «прогнозування» визначають:

– як «пізнавальну діяльність, що ґрунтується на накопиченому досвіді й поточних припущеннях щодо майбутнього, основною метою якої є пізнання майбутнього» (Brushnevskaya, 2015);

– як «результат передбачення, випереджальне відображення реальності на засадах виявлення закономірних тенденцій» (Дичківська, 2004);

– як «процес оформлення ймовірного судження про стан явища, що пізнається в майбутньому» (Бунас, 2014);

– як «висловлювання про ще невідомий, але реально можливий стан речей, дані про які логічно виводяться з відомих законів і супровідних умов» (Демидова, 2000);

– як антиципація, що є «універсальним механізмом психічної організації людини, що дозволяє у відповідь на стимули, діючі в теперішньому часі, передбачати або передчувати події, котрі ще не наступили, використовуючи накопичений у минулому досвід» (Клименюк, 2006);

– як «пізнання майбутнього на основі минулого та сучасного» (Кондіус, 2013);

– як «особлива форма пізнання, яка вивчає предмет з точки зору внутрішньої динаміки, потенційних можливостей відображення його майбутніх зв'язків з іншими об'єктами (Шеховцова, 2011);

– як «визначення стану, властивостей, ознак об'єкта в майбутній момент часу» (Топузов, 2014).

У своєму дисертаційному дослідженні Н. Соколова визначає особистості прогностичних умінь, які, на її погляд, включають теоретичні (загальні) та практичні (результативні) характеристики. Останні, у свою чергу, включають як уміння прогнозувати результати, так і способи вирішення педагогічних завдань (Соколова, 2008).

Загальні вміння прогнозувати включають: «постановку цілей, складання планів, побудову базових моделей, висування гіпотез, збір інформації, установку часового інтервалу, екстраполяцію, уміння проводити уявний експеримент, будувати пошукові моделі» (Кошонько та Поробок, 2018).

Уміння прогнозувати розвиток визначаються «видом і стилем мислення, якістю розуму, цілісною системою загальноосвітніх і спеціальних знань і вмінь, прагненням до пізнавальної діяльності, виконанням

розумових операцій, здатністю встановлювати міжпредметні знання та вміння, які дозволяють розглядати процеси як цілісні системи у професійній області» (Топузов, 2014).

Також, відзначає автор, прогностичні вміння спрямовані на «вироблення шляхів подальшого розвитку процесу навчання, умов оптимального його функціонування»; «рекомендацій для визначення мети, планування, програмування, проєктування»; «побудову прогностичної моделі вирішення професійних завдань, а також забезпечення здатності щодо інтерпретації отриманих результатів», уміння здійснювати корекцію методів навчання (Топузов, 2014). На основі вищевикладеного Н. Соколова включає до прогностичних умінь такі:

- дослідження розвитку навчально-педагогічних процесів;
- проєктування наслідків прогнозів під час вирішення професійних завдань.

Виходячи зі структури прогностичної діяльності, О. Леонтьєв представляє алгоритм послідовних дій, які забезпечують успішність передбачення результату педагогічних дій:

- постановка мети (усвідомлення конкретного завдання);
- планування роботи (визначення послідовності дій, вибір для кожної дії відповідних засобів, способів, визначення критеріїв виконання дій і форм контролю);
- виконання, здійснення діяльності, що супроводжується поточним контролем і перебудовою діяльності за потреби;
- перевірка й оцінка результатів діяльності;
- зіставлення отриманих результатів із запланованими, корекція дій (Соколова, 2004).

Учені поділяють прогностичні вміння за проблемно-цільовим призначенням на цільовий, пошуковий, нормативний, вірогіднісний та інші види. У педагогічній діяльності цільові прогностичні вміння вказують на найбільш бажаний результат, на який орієнтований викладач у процесі художньої комунікації з учнями, а також шкалу оцінювання, яка дозволяє оцінити підсумковий результат.

На думку іноземних дослідників, пошукове прогнозування пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення поставленої цілі та визначенням «майбутнього стану об'єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов» (Schraw, 2006). Ученими відзначається, що у процесі конструювання художньо-педагогічного процесу механізми пошукового й нормативного видів прогностичних умінь

тісно пов'язані, а ефективність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці види вмінь корелюються між собою, спрямовані на реалізацію єдиної мети.

Нормативний прогноз визначає шляхи й терміни досягнення можливого результату, прийнятого в якості мети. На відміну від пошукового він будується у зворотному порядку: від заданого стану до спостережуваних тенденцій. Такий прогноз допомагає виробляти рекомендації щодо підвищення рівня об'єктивності і, отже, ефективності рішень поставлених творчих завдань.

Вірогідніше прогнозування визначає міру ускладнення реалізації педагогічної мети (можливості навчального матеріалу; труднощі учнів у сприйнятті художньої інформації; недоцільність застосування тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання) з подальшим коригуванням організації освітнього процесу, який після остаточної доробки, вважає Т. Шеховцова, реалізується в новому плані (Шеховцова, 2011).

Прогностична діяльність учителя становить поетапний процес, що включає в себе здатність до педагогічного моніторингу обґрунтування коригуючих детермінантів, що дозволяють передбачити найбільш імовірну педагогічну та психологічну траєкторію розвитку учня.

Так, В. Демидова у своєму дисертаційному дослідженні наводить перелік етапів реалізації прогностичної діяльності: складання прогнозів у контексті визначених цілей діяльності, визначення переліку варіантів їх реалізації, перевірка наявності відповідних засобів запровадження концепції, обміркування доцільності використання методів та засобів виконання поставлених завдань, обміркування сценарію власних дій; «виконання розробленої програми на практиці; оцінювання діяльності, зіставлення отриманого результату із поставленою метою, визначення вірогідності, точності й об'єктивності прогнозу» (Демидова, 2001).

На основі аналізу наукових джерел було зроблено такі **висновки**:

1. Під прогностичними вміннями ми розуміємо засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, спрямований на процес отримання випереджальної інформації, що дозволяє передбачити зміни в організації, структурі та змісті навчання і виховання учнів; цілеспрямовано реалізовувати умови оптимальної навчально-виховної діяльності, вносити необхідні корективи в навчально-виховний процес на основі знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей індивідуального розвитку учнів.

2. Володіння прогностичними вміннями дозволяє вчителю і викладачеві реалізовувати особистісний підхід до учнів на основі

діагностичних даних; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи під час використання педагогічних технологій та інновацій.

3. Прогностична діяльність учителя музичного мистецтва включає в себе:

– прогнозування розвитку особистості учнів (її якостей, почуттів, можливих відхилень у розумінні продуктів творчої діяльності художника, осмисленні й переосмисленні навколишньої дійсності на основі досягнення змісту твору як цілісності);

– прогнозування розвитку учнівського (музично-творчого) колективу, прогнозування ходу педагогічного процесу (труднощів учнів під час засвоєння художньої інформації, результатів застосування тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання та виховання тощо);

– рішення прогностичних завдань на основі свідомого застосування на практиці психолого-педагогічних і методологічних знань, прогнозування комплексу розумових і практичних дій;

– моделювання можливих змін в організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямоване внесення своєчасних корективів під час використання педагогічних технологій та інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

- Brushnevskaya, I. M. (2015). The formation of probable anticipation as a psychological and pedagogical problem. *Actual problems of the correctional education*, Issue 5, 21-32.
- Rasekh, Z. E., Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for Vocabulary Learning. *Teaching English As Second or Foreign Language*, Vol. 7, № 2, 1-5.
- Schraw, G., Crippen, K., Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Боруха, С. Ю. (2002). *Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Белгород (Borukha, S. Yu. (2002). *Pedagogical forecasting of school development in the conditions of the changing external environment* (PhD thesis abstract). Belgorod).
- Бунас, А. А. (2014). Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві схильності до ризикової поведінки. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*, Т. 19, Вип. 2, 52-61 (Bunas, A. A. (2014). Prognostic competence as a socially significant property of the individual in the manifestation of a tendency to risky behavior. *Bulletin of Odessa National University. Series: Psychology*, Vol. 19, Issue 2, 52-61).
- Гершунский, Б. С. (2003). *Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика*. М.: Флинта: Наука (Hershunskii, B. S. (2003). *Educational and pedagogical prognosis. Theory, methodology, practice*. M.: Flinta: Science).
- Демидова, В. Г. (2001). *Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Demydova, V. H. (2001). *Formation in the future teachers of the prognostic component of professional activity* (PhD thesis). Odessa).

- Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv).
- Карманчиков, А. І. (2012). *Прогностическая логистика в системе образования*. Іжевск: Изд. «Удмуртский университет» (Karmanchikov, A. I. (2012). *Prognostic logistics in the education system*. Izhevsk).
- Клименюк, О. В. (2006). *Технологія наукового дослідження*. К.-Ніжин: ТОВ Видавництво «Аспект-Поліграф» (Klymeniuk, O. V. (2006). *Research technology*. K.-Nizhyn: Aspect-Polygraph Publishing House LLC).
- Кондіус, І. С. (2013). *Конспект лекцій за темою: «Прогнозування соціально-економічних процесів» (частина 1 навчально-методичного комплексу «Прогнозування соціально-економічних процесів»): методичні матеріали з питань самостійної роботи із спеціальною літературою. Том 1*. Севастополь: Севастопольський центр перепідготовки та підвищення кваліфікації (Kondius, I. S. (2013). *Synopsis of lectures on the topic: "Forecasting of socio-economic processes" (part 1 of the educational and methodological complex "Forecasting of socio-economic processes")*: methodological materials on independent work with special literature. Volume 1. Sevastopol: Sevastopol Center for Retraining and Advanced Training).
- Кошонько, Г., Поробок, О. (2018). Прогностичні вміння у структурі професійної діяльності майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки, 2 (10)*, 130-141 (Koshonko, H., Porobok, O. (2018). Prognostic skills in the structure of professional activity of future psychologists. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences, 2 (10)*, 130-141).
- Леонтьев, А. Н., Леонтьев, Д. А., Соколова, Е. Е. (2005). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Смысл (Leontiev, A. N., Leontiev, D. A., Sokolova, E. E. (2005). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Sense).
- Миньківська, М. В. (2015). Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 1 (26)* (Mynkivska, M. V. (2015). Pedagogical forecasting in the conditions of innovative development of a general education institution. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy, 1 (26)*).
- Миньківська, М. В. (2015). Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 1 (26)* (Mynkivska, M. V. (2015). Pedagogical forecasting in the conditions of innovative development of a general education institution. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy, 1 (26)*). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_1_18.
- [Сидоренко, О. П.](#) *Філософія. 6.4.2. Передбачення і наукове прогнозування* (Sidorenko, O. P. *Philosophy. 6.4.2. Prediction and scientific forecasting*).
- Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями*. Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС (Sokolova, I. V. (2008). *Professional training of future teachers of philology in two specialties*. Mariupol; Dnepropetrovsk: ART-PRESS).
- Соколова, Н. Ф. (2004). *Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Москва: Колледж (Sokolova, N. F. (2004). *Formation of prognostic*

skills in college students in the conditions of distance learning in mathematics (PhD thesis abstract). Moscow: College).

- Топузов, О. (2014). Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*, 7, 32-37 (Topuzov, O. (2014). Pedagogical forecasting: theoretical and methodological basis for forecasting the development of pedagogical sciences and pedagogical practice. *Native School*, 7, 32-37).
- Шевченко, Л. С. (2018). Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності. Вінниця: ВДПУ (Shevchenko, L. S. (2018). *Preparation of future teachers of technologies for innovative pedagogical activity*. Vinnytsia: VSPU).
- Шеховцова, Т. С. (2011). Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Владикавказ (Shekhovtsova, T. S. (2011). *Organizational and pedagogical conditions of training future teachers in pedagogical forecasting* (PhD thesis abstract). Vladikavkaz).
- Юань Янь (2015). Умови самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 1-2 (5-6), 201-211 (Yuan Yan (2015). Conditions of self-preparation of future music teachers for pedagogical practice. *Current issues of art education and upbringing*, Vol. 1-2 (5-6), 201-211).

РЕЗЮМЕ

Чжан Синьюань. Сущность прогностических умений в структуре деятельности будущих учителей музыкального искусства.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы определения роли прогностических умений в структуре профессиональной деятельности учителя. Рассмотрена система умений, необходимых будущему учителю музыкального искусства для решения общих (педагогических) и специальных (музыкально-художественных) задач. Статья направлена на выявление сущности прогностической деятельности учителя, особенностей прогностических умений будущего учителя музыкального искусства, научному анализу видов прогностических умений по проблемно-целевому назначению (целевой, поисковый, нормативный и вероятностный виды), этапов реализации прогностической деятельности, а также определению алгоритма последовательных действий, которые обеспечивают успешность предвидения результата педагогических деятельности.

Ключевые слова: прогностические умения, педагогическое предвидение, результаты обучения, будущий учитель музыкального искусства.

SUMMARY

Zhang Xinyuan. The essence of prognostic skills in the structure of future musical art teachers' activity.

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of determining the role of prognostic skills in the structure of the teacher's professional activity. The system of skills necessary for a future teacher of musical art to solve general (pedagogical) and special (musical-artistic) tasks is considered. The article is aimed at identifying the essence of the teacher's prognostic activity, the features of the prognostic skills of the future teacher of musical art, the scientific analysis of the types of prognostic skills for the problem-target purpose (target, search, normative and probabilistic types), stages of the implementation of prognostic activity, as well as determination of the algorithm of sequential actions, which ensure the success of anticipating the result of pedagogical activities

Prognostic skills are understood as the method of performing an action mastered by the subject, aimed at the process of obtaining advanced information that allows one to foresee changes in the organization, structure and content of training; purposefully implement the conditions of musical-creative activity. The work emphasizes that the prognostic activity of a teacher of musical art includes predicting development of the personality of the student, predicting development of the student (musical-creative) collective, solving artistic-creative problems, modeling changes in the organization, structure and content of the educational process.

Key words: *prognostic skills, pedagogical foresight, learning outcomes, future music teacher.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:351/354(73)

Аліна Фаст

Дніпровська академія неперервної освіти

Дніпропетровської обласної ради

ORCID ID 0000-0002-3857-3707

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/473-482

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ДОСВІДУ США

У статті проаналізовано особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі публічного адміністрування на основі використання конструктивного досвіду США. З'ясовано ключові компетентності майбутніх фахівців у галузі публічного адміністрування в США: універсальними (здатність очолювати й управляти; брати участь у політичному процесі та сприяти йому; аналізувати, синтезувати, критично мислити, розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення; формулювати та застосовувати перспективи державної служби; спілкуватися й продуктивно взаємодіяти з різними групами населення; спеціальними (фундаментальними); професійними (практичними – предметними). Окреме значення для майбутнього публічного службовця мають корпоративні компетентності. З'ясовано програмні результати навчання майбутніх фахівців у галузі публічного адміністрування. Визначено дисципліни, які формують відповідні професійні компетентності. Проаналізовано професійні стандарти. Наголошено, що університети США орієнтують студентів на обрання тієї чи іншої спеціальності або спеціалізації залежно від того, за яким видом публічного адміністрування та в якому саме сегменті публічної сфери вони хотіли би працювати в майбутньому. Важливе значення для формування професійної компетентності має практична підготовка та стажування.

Ключові слова: публічне адміністрування, досвід США, професійна компетентність, методичні засади, майбутній управлінець.

Постановка проблеми. Серед пріоритетних векторів реформування державного управління, утвердження України як незалежної, правової, демократичної держави особливе місце посідає модернізація державної служби та управління людськими ресурсами. Загалом реформаційні процеси покликані вдосконалити систему державного управління та адміністрування; розв'язати проблеми у сфері державної служби та в роботі державних органів (питання законодавчого, організаційного, інституційного забезпечення); вибудувати фахову, політично недискримінаційну, стабільну, високоефективну, дисциплінарно відповідальну, престижну публічну службу, спроможну комунікувати з громадянами та надавати їм якісні й доступні публічні послуги, що узгоджені з європейськими стандартами. Нині очевидним є брак професіоналізму державних службовців, що ускладнює ефективне виконання обов'язків, низьку якість державної служби загалом і

надання публічних послуг громадянам України зокрема. Ці чинники аргументують нагальність реформування й модернізації державної та публічної служби в Україні, удосконалення професійної підготовки майбутніх управлінців, формування високого рівня їхньої професійної компетентності з урахуванням кращих практик зарубіжного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. У студіях учених обґрунтовано теоретичні та організаційні засади державного управління й публічного адміністрування (В. Бакуменко, Л. Мажник, О. Ястремська); описано завдання, цілі, моделі, види, організаційно-правові засади державної служби (М. Білинська, А. Бритько, Ю. Ковбасюк, Г. Леліков, О. Литвин, В. Малиновський, Г. Мамчур); з'ясовано особливості професійної етики, професіоналізму, моральної й корпоративної культури державних службовців (О. Акімов, Т. Василевська, М. Нинюк, М. Рудакевич); досліджено професійну підготовку, професійну компетентність публічних службовців (О. Брайченко, К. Ващенко, Ю. Глуцук, Б. Костенко, Н. Ларіна, В. Луговий, О. Мельников, В. Міляєва, Г. Опанасюк); окреслено особливості державної служби та підготовки публічних службовців у країнах ЄС (С. Озірська, О. Руденко, Т. Соколова); вивчено окремі аспекти підготовки магістрів публічного управління та адміністрування, професійного навчання (Є. Бородін, В. Бульба, Н. Липовська, С. Серьогін). Однак, загалом порушена проблема досліджена в науковій літературі недостатньо. Проблему формування вимог до професійної компетентності державних службовців, а також до якості їхньої професійної підготовки активно обговорюють американські вчені (Г. Вомслі, Н. Генрі К. Гудсел, А. Еванс, П. Івел, Л. Лінн, М. Піскуліч, М. Мендел, М. Райс та ін.).

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування професійної компетентності майбутніх фахівців із публічного адміністрування на основі використання конструктивних ідей досвіду США.

Методи дослідження. Для реалізації окресленої мети використано комплекс методів: теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення наукової, навчально-методичної літератури для вивчення особливостей освітніх процесів у США, зіставлення різних поглядів на порушену проблему; компаративний – для порівняння й виявлення подібних і відмінних підходів до професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в університетах США).

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи досвід підготовки майбутніх фахівців із публічного адміністрування в США, зауважимо, що університети США орієнтують студентів на обрання тієї чи тієї спеціальності

або спеціалізації залежно від того, за яким видом публічного адміністрування та в якому саме сегменті публічної сфери вони хотіли би працювати в майбутньому. Зазвичай, пропонують програми з публічного адміністрування й публічної політики (у деяких університетах разом, у деяких – окремо). Крім того, в університеті Брауна (Brown University) з'явилася нова спеціальність – «Публічні справи». Диверсифікація стосується спеціалізацій, наприклад, у Джорджія університеті (The University of Georgia) студенти мають змогу опанувати спеціалізації в галузі управління освітою, медициною, фінансовим сектором, місцевого управління тощо («Health Policy and Administration», «Higher Education Administration», «Local Government Administration», «Nonprofit Administration», «Public Budgeting and Finance Administration», «Public Management/Organization Theory», «Public Policy»).

Американський підхід до організації професійної підготовки фахівців із публічного адміністрування ґрунтований на принципах відкритості публічної служби, оскільки більшість публічних службовців є випускниками великих університетів. Американці вважають, що, завдяки вільному доступу до університетів, бізнесу та промисловості, публічна служба забезпечила основу для певної соціальної мобільності й утримання публічної служби від наслідування жорсткої класової структури, що передбачає кастовий характер формування корпусу вищих управлінських кадрів і властива закритим системам (Богатирець, 2011).

Школа державного управління імені Джона Кеннеді Гарвардського університету посідає лідерські позиції за рейтинговими показниками, тому окреслює підвищені вимоги до своїх вступників на освітні програми, а саме: навчання за подвійними програмами (або наявність магістерського ступеня за іншою галуззю знань), гнучкість навчання (вивчення практично всіх елективних курсів); 56 % іноземних студентів; досвід роботи – не менше як три роки в державному секторі.

На рис. 1 подано узагальнену інформацію Бюро статистики праці США щодо диверсифікації магістерських ступенів у галузі публічного адміністрування, мотивів вступу на освітні програми, вимоги до виконання програми, кар'єрні можливості. З'ясовано, що 17 % програм належать до магістерської підготовки; більшість студентів навчається за докторськими програмами (78 %). Зауважимо, що програми передбачають паралельне отримання PG-сертифіката або PG-диплома для підтримки й забезпечення неперервного професійного розвитку на різних етапах професійної кар'єри.



Рис. 1. Узагальнені дані Бюро статистики праці США щодо навчання за освітньою програмою «Публічне адміністрування» (*U.S. Department of Labor, 2017*).

Заступник директора Служби досліджень Конгресу («CRS») А. Еванс описує ключові компетентності, необхідні для успішної діяльності на державній службі. Ідеться про знання, уміння та здатності, потрібні для аналізу й діяльності в публічному адмініструванні в поєднанні з етичними та правовими нормами й поведінкою. До традиційних комунікативних і аналітичних компетентностей авторка додає організаційні здібності (ведення перемовин, творчі здібності, генерування інновацій, прогнозування), мотивацію (бажання служити громадськості, інтерес, відкритість, добросовісність, демонстрація гнучкості, адаптація) (Evans, 2006). М. Райс наголошує на важливості культурологічної компетентності; М. Мендел і М. Піскуліч виокремлюють проєктувальну компетентність (Piskulich & Mandell, 2007), Д. Дюн і Р. Мартін концентрують увагу на креативному мисленні, дослідницькій та управлінській компетентностях (Dunne & Martin, 2006). Погляди американських науковців на ключові компетентності публічних службовців можна умовно поділити на чотири групи: перша група обстоює управлінську компетентність (бізнес-структури, менеджмент) (Rice, 2007; Friedman, 2005; NASPAA, 2015); друга – комунікативну (громада й держава) (Bailey, 2005); третя – універсальні компетенції (громада – держава – бізнес) (Svara & Brunet, 2005); четверта – лідерство (Bartlett & Sumantra, 1997; Ram, Drotter & Noel, 2001).

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із публічного адміністрування забезпечують такі основні дисципліни, як:

«Публічна політика», «Кількісний аналіз», «Фінансовий менеджмент», «Економіка», «Імплементация політики», «Оцінювання й аналіз публічної політики», «Організаційний менеджмент і організаційна поведінка» та «Динаміка систем». Вибіркові курси обирають із такого переліку дисциплін: «Економічний розвиток», «Екологічна політика і сталість», «Врядування, закон і етика», «Політика у сфері охорони здоров'я», «Міжнародна безпека». Студенти також мають змогу розробляти власний перелік дисциплін, цьому сприяє можливість слухати курси на різних факультетах університету, зокрема на інженерному, охорони здоров'я, медицини, історії, інформатики та інших. Крім того, студенти зобов'язані прослухати принаймні один поглиблений курс із дисциплін блоку найактуальніших тем у формуванні публічної політики: «Методи дослідження», «Закон і етика», «Аналіз витрат і вигод», «Стратегічне мислення і планування», «Посередництво», «Переговори та арбітраж», «Технології даних в соціальних науках» (Brown University, 2020). Спеціальність «Публічне адміністрування» поєднує підготовку до адміністративної відповідальності на публічній службі з вивченням політичного середовища. Здобуті знання дають змогу випускникам освітньої програми працювати на публічній службі, на всіх рівнях уряду, неурядових організацій, фондів і приватного сектору, оскільки університет Брауна віддавна має тісні зв'язки з урядовими структурами. З'ясовано, що випускників особливо приваблюють громадськість і неприбуткові сектори.

Програмні результати регламентують, що після завершення навчання випускники повинні вміти: аналізувати адміністративні проблеми й рішення, застосовуючи знання про організаційне управління та лідерство, організаційну структуру й культуру, системи людських ресурсів, а також політичний і правовий контекст сучасних організацій державної служби; формувати й оцінювати державну політику та публічні програми з використанням набутих аналітичних знань, методологічних навичок, зокрема статистики, економіки, політики, з урахуванням відповідальності, ефективності та справедливості; інкорпорувати низку конституційних та етичних цінностей у політику, адміністративний аналіз і дії, а саме повагу й толерантність до людей, перспективи розвитку політики; застосовувати набуті навички, експертизу та цінності до реальної політики, організаційних проблем на основі співпраці (Shevchenko, 2016).

На прикладі професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в університеті Бінгемтон (Нью-Йорк) можемо стверджувати, що зміст освіти базований на концепції компетентісно-орієнтованого

навчання (Binghamton University. State University of New York, 2020). Зміст програми МПА спрямований на розвиток індивідуального та організаційного потенціалу громадської практики на рівні громади. Навчальним результатом програми стає набуття п'яти ключових компетентностей, які передбачають сформованість таких умінь: очолювати й управляти в державному управлінні; брати участь у процесі державної політики та сприяти йому; аналізувати, синтезувати, критично мислити, розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення; формулювати та реалізовувати перспективи державної служби; спілкуватися і продуктивно взаємодіяти з різноманітними верствами населення. Студенти, які закінчують програму повинні вміти: високо оцінювати складність ухвалення рішень на державній службі; розв'язати проблему на рівні громади за допомогою процесу розроблення політики; обирати й застосовувати методологію збирання даних, зважаючи на ресурсні обмеження місцевої влади або некомерційної організації; балансувати цінності громади з огляду на переваги й недоліки; ефективно працювати в громаді як лідер і послідовник.

Варто зазначити, що зміст освітніх програм магістерської підготовки в галузі публічного адміністрування формують і розробляють відповідно до чинного з 2014 року стандарту (NASPAA, 2015). Згідно з пп. 5.1–5.4 стандарту, магістри мають володіти такими групами компетентностей: *універсальними* – здатність очолювати й управляти в державному управлінні; брати участь у політичному процесі та сприяти йому; аналізувати, синтезувати, критично мислити, розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення; формулювати та застосовувати перспективи державної служби; спілкуватися і продуктивно взаємодіяти з різними верствами населення; *спеціальними* – (фундаментальними); *професійними* (практичними – предметними).

Узагальнення положень стандарту дало змогу виокремити такі професійно важливі якості, якими повинен володіти публічний службовець: адаптивність (гнучкість; позитивна поведінка; толерантність); організаторські здібності («Time Management», орієнтація в просторі; охайність на робочому місці; ділові якості; безконфліктність; дотримання термінів виконання важливих проєктів; пунктуальність); проактивність (здатність передбачати проблеми та запобігати їм; аналітичні навички й широке розуміння бізнесу, щоб ефективно інтерпретувати та передбачати потреби; лідерство); комунікативні навички (розуміння комуніканта; навички писемного мовлення; іншомовні вміння для формування позитивного іміджу); навички партнерської взаємодії (швидка реакція на запити; етичні якості, зокрема

ввічливість); управлінські якості (розуміння й дотримання правил гри в бізнесі та політиці); командна робота (компетентний член команди; просування спільних результатів); технічні та комп'ютерні навички (здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології); прогностичність (здатність ухвалювати обґрунтовані рішення за відсутності керівництва; здатність прогнозувати перспективи та шляхи їх реалізації).

Окреме значення для майбутнього публічного службовця мають корпоративні компетентності: знання корпоративної етики; готовність працювати без упередження з усіма людьми незалежно від статі, національності, релігії чи культури; вміння моделювати цінності й розробляти етичні стандарти; навички роботи в команді; навички та вміння спілкуватися для налагодження діалогу; прогностичні вміння продукувати нові ідеї; навички управління конфліктами/обговорення, розв'язання розбіжностей; навички побудови партнерських взаємин; вміння демонструвати всебічне розуміння і знання керівних принципів, інструментів управління проектами, використовувати їх регулярно в робочих завданнях.

Водночас велику популярність здобули сертифіковані програми, а саме: «Управління державним сектором», «Жінки та державна політика», «Некомерційне управління та лідерство», «Міжнародне здоров'я та права людини», «Готовність до надзвичайних ситуацій, національна безпека та кібербезпека».

Студенти проходять *стажування* або здобувають *кар'єрний досвід* як у державному, так і в приватному секторі. Випускники перебувають на стажуванні або знаходять повну зайнятість у таких секторах: національна безпека; Нью-Йоркська державна служба боротьби з тероризмом; «NYS» відділ національної безпеки та надзвичайних служб; Департамент внутрішньої безпеки США; місцевий уряд, місто Спрингфілд, штат Массачусетс; Департамент благоустрою міста Олбані, округ Скенектай, Уряд штату; Державний департамент державної служби штату Нью-Йорк; Фінансовий комітет Сенату штату Нью-Йорк; державні фінанси; Нью-Йоркський державний відділ бюджету; Група з управління державним фінансами; Федеральний уряд; Управління звітності уряду; Адміністрація соціального забезпечення; Університет житлового будівництва та міського розвитку; політика охорони здоров'я; Нью-Йоркська державна асоціація медичних працівників; Департамент охорони здоров'я та соціальних послуг США; Служба ветеранів США; Неприбуткова організація «Червоний Хрест».

У процесі формування професійної компетентності магістрів публічного адміністрування застосовують такі активні й інтерактивні

методи навчання: візуалізація, брейн-стормінг, складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зигзагом», метод ланцюгових асоціацій, інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, кейс-метод, «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація наукових відкриттів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Програмні результати регламентують, що після завершення навчання випускники повинні вміти: аналізувати адміністративні проблеми й рішення, застосовуючи знання про організаційне управління та лідерство, організаційну структуру й культуру, системи людських ресурсів, а також політичний і правовий контекст сучасних організацій державної служби; формувати та оцінювати державну політику, публічні програми з використанням набутих аналітичних знань і методологічних навичок, зокрема статистики, економіки, політики; інкорпорувати низку конституційних та етичних цінностей у політику, адміністративний аналіз та дії, а саме повагу й толерантність до людей, перспективи розвитку політики; застосовувати опановані навички, експертизу та цінності до реальної політики, розв'язання організаційних проблем на основі співпраці.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням особливостей формування культури поведінки майбутніх фахівців у галузі публічного адміністрування.

ЛІТЕРАТУРА

- Богатирець, В. (2011). Парадигми підготовки державно-управлінських кадрів у зарубіжних країнах як приклад для запозичення для України. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*, 3, 27-32 (Bohatyrets, V. (2011). Paradigms of training of public administration personnel in foreign countries as an example for borrowing for Ukraine. *Education of the region. Politology. Psychology. Communications*, 3, 27-32).
- Bailey, M. L. (2005). Cultural competency and the practice of public administration. In M.F. Rice (Ed.), *Diversity and public administration: theory, issues and perspectives*, (pp. 177-196). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Berrett, D. (2015). New graduates test the promise of competency-based education. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: <http://chronicle.com/article/New-Graduates-Test-the-Promise/230315>
- Binghamton University. State University of New York (2018b). *Master of Public Administration (MPA)*. Retrieved from: <https://www.binghamton.edu/public-administration/academics/index.html>.
- Borrego, E., & Johnson, R. G. (2012). *Cultural competence for public managers: managing diversity in today's world*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Bowman, J. S., West, J. P., Berman, E. M., & Van Wart, M. (2004). *The professional edge: competencies in public service*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education. *Academy of Management Learning and Education*, 5 (4), 512-523.

- Evans, A. (2006). *Demand for masters of public policy in public service*. Paper presented at the Association for Public Policy Analysis and Management Spring Conference, Park City, UT, June 15-17.
- Каруси, Н. (2011). Developing competency based emergency management degree programs in public affairs and administration. *Journal of Public Affairs Education, 17 (4)*, 501-521.
- NASPAA. (2015). *Accreditation standards for master's degree programs in Public Policy, Affairs, and Administration*. Retrieved from: <https://naspaaaccreditation.files.wordpress.com/2015/02/naspaa-accreditation-standards.pdf>.
- Norman-Major, K. A., & Gooden, S. T. (2012). *Cultural competency for public administrators*. New York, NY: Routledge.
- Piskulich, M., & Mandell, M. (2007). *Curricular competencies. NASPAA White paper*. Retrieved from: <https://naspaaaccreditation.files.wordpress.com/2014/04/whitepapercompetencies.pdf>.
- Raffel, J. A., Maser, S. M., & Calarusse, C. (2011). Accreditation and competencies in education for leadership in public service. In D. C. Menzel & H. L. White (Eds.), *The state of public administration: Issues, challenges, and opportunities*, (pp. 70-88). London: Routledge.
- Rice, M. F. (2008). A primer for developing a public service agency ethos of cultural competency in public services programming and public services delivery. *Journal of Public Affairs Education, 14 (1)*, 21-38.
- Shevchenko, A. (2016). The essence and structure of Masters' of Public Administration core competencies in the USA. *Comparative Professional Pedagogy, 7 (3)*, 62-68.
- Svara, J. H., & Brunet, J. R. (2004). Filling in the skeletal pillar: Addressing social equity in introductory courses in public administration. *Journal of Public Administration Education, 10 (2)*, 99-109.
- U.S. Department of Labor. (2017). *Bureau of Labor Statistics*. Retrieved from: <https://www.bls.gov/ooh/>.

РЕЗЮМЕ

Фаст Алина. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по публичному администрированию с использованием опыта США.

В статье проанализированы особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области публичного администрирования на основе использования конструктивного опыта США. Выявлены ключевые компетентности будущих специалистов в области публичного администрирования в США: универсальные (способность возглавлять и управлять, принимать участие в политическом процессе и содействовать ему, анализировать, синтезировать, критически мыслить, решать проблемы и принимать решения; формулировать и применять перспективы государственной службы; общаться и продуктивно взаимодействовать с различными группами населения; специальные (фундаментальные), профессиональные (практичные – предметные). Особое значение для будущего публичного служащего имеют корпоративные компетентности. Выявлены программные результаты обучения будущих специалистов в области публичного администрирования. Определены дисциплины, которые формируют соответствующие профессиональные компетентности. Проанализированы профессиональные стандарты. Отмечено, что университеты США ориентируют студентов на выбор специальности или специализации в зависимости от того, по каким видам публичного администрирования и в каком

именно сегменте публичной сферы они хотели бы работать в будущем. Важное значение для формирования профессиональной компетентности имеет практическая подготовка и стажировки.

Ключевые слова: *публичное администрирование, опыт США, профессиональная компетентность, методические основы, будущий специалист.*

SUMMARY

Fast Alina. Formation of professional competence of future public administration specialists using the U.S. experience.

The article analyzes the features of the formation of professional competence of future specialists in the field of public administration based on the use of constructive experience of the United States. The key competences of future specialists in the field of public administration in the United States are clarified: universal (ability to lead and manage; participate in and facilitate the political process; analyze, synthesize, think critically, solve problems and make decisions; formulate and apply the prospects of state services; communicate and interact productively with different groups of the population; special (fundamental); professional (practical – subject). Corporate competences are of special importance for the future public servant. The formation of professional competence of future specialists in public administration is provided by such basic disciplines as: “Public Policy”, “Quantitative Analysis”, “Financial Management”, “Economics”, “Policy Implementation”, “Evaluation and Analysis of Public Policy”, “Organizational Management”. Students also have the opportunity to develop their own list of subjects, which is facilitated by the opportunity to take courses at various faculties of the university, including engineering, health care, medicine, history, computer science and so on. The program results stipulate that graduates should be able to: analyze administrative problems and decisions, applying knowledge of organizational management and leadership, organizational structure and culture, human resources systems, and the political and legal context of modern civil service organizations; to form and evaluate state policy, public programs using the acquired analytical knowledge and methodological skills, in particular statistics, economics, politics; to incorporate a number of constitutional and ethical values into policy, administrative analysis and action, namely respect and tolerance for people, prospects for policy development; apply mastered skills, expertise and values to real politics, solve organizational problems through cooperation. It is emphasized that U.S. universities orient students to choose a particular specialty or specialization depending on what type of public administration and in which segment of the public sphere they want and would work in the future. Practical training and internships are important for the formation of professional competence. Prospects for further scientific research are associated with the study of the peculiarities of the formation of a behavior culture of future professionals in the field of public administration.

Key words: *public administration, U.S. experience, professional competence, methodological principles, future manager.*

УДК 37.378.784

Наталія Шелепницька-Говорун

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ORCID ID 0000-0002-5670-6358

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/483-493

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЗВО ПОЛЬЩІ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено аналіз навчальних програм закладів вищої освіти Польщі з проблеми формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва. Проаналізовано програми предметів, визначених навчальним планом музичної академії у Кракові напряму «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» і виявлено, які з них більшої мірою впливають на формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Ключові слова: вокальна культура, фахівці музичного мистецтва, Польща, музика, освіта.

Постановка проблеми. Формування вокальної культури майбутніх фахівців музичного мистецтва викликано визначальними змінами освітньої парадигми, що лежать в утвердженні особистісних цінностях їх професійного зросту. Професійні компетентності сучасного фахівця музичного мистецтва спрямовуються на його спроможність до педагогічної творчості, у тому числі вокально-виконавської діяльності.

Аналіз актуальних джерел. Науковець З. Людкевич (Z. Ludkiwicz) зазначає, що більшість фахівців галузі музичного-педагогічної освіти, випускників мистецьких відділів ЗВО не бажає працювати в ЗСО. З метою привабливості вчительської музичної професії вчені розробили науково-обґрунтовані рекомендації щодо проведення досліджень стосовно вдосконалення музичного фаху, до чого були залучені провідні вчені Польщі: М. Пшиходзінська (M. Przychodzińska), А. Бялковський (A. Białkowski) – Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні; З. Буровська (Z. Burowska), Я. Затхей (J. Zathej), Є. Курч (J. Kurcz) – Музична академія в Кракові та ін.

Мета дослідження – проаналізувати програми предметів, визначених навчальним планом музичної академії у Кракові напряму «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» і виявити, які з них більшою мірою впливають на формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У результаті проведених досліджень та реформи в освітній процес музичної академії у Кракові було введено: перелік професійних компетентностей майбутнього вчителя музики; упроваджено дві форми музичної освіти (обов'язкова і факультативна), розширена блок методичних предметів та педагогічних практики;

підготовка фахівців музичного мистецтва пристосовувалися до вимог Євросоюзу: отримання повної вищої освіти (двоступеневої), підготовка вчителя до викладання двох предметів; автономія ЗВО дозволила вносити до навчальних планів і програм зміни відповідно до інтересів студентів та до вимог ринку праці регіонів країни (Ніколаї, 2008).

У результаті проведених реформ стосовно підготовки фахівців музичного мистецтва, підготовки вчителя музики відбулися значні зміни в розв'язанні зазначеної проблеми.

Власне музична підготовка фахівців музичної освіти і підготовка вчителя музики узгоджується з навчальною програмою, що являє собою державний документ, у якому визначено зміст освіти з окремої навчальної дисципліни. У програмі спеціальності «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» (2019/2020 н.р.) – денна форма – виділено розділи: назва предмета, повний опис програми предмета, теми з предмета, кількість годин та кредитів ECTS на їх опрацювання та результати навчання. Проаналізуємо цю програму і виокремимо програми предметів, які більшою мірою впливають на формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва – подаємо короткий аналіз програм таких предметів (*Akademia Muzyczna w Krakowie*, 2020).

Навчальна програма предмета «Вокальні та вокально-інструментальні основи» чітко визначає цілі навчання, які включають закріплення знань майбутніх фахівців музичного мистецтва з музичних проблем: слух, голос, знання стилів, композиційних прийомів, знання історії музики тощо (мотиваційний, змістовий компоненти). Програма передбачає застосування практичних методів; удосконалення навичок і поглиблення знань; правильне виконання й інтерпретування музичних творів, реалізацію власних концепцій та мистецької діяльності (креативно-діяльнісний та творчо-виконавський компонент); програмою розглянута проблема застосування знань і самооцінювання власних дій (рефлексивний компонент).

Отже, програма предмета «Вокальні та вокально-інструментальні основи» сприяє вдосконаленню як практичної, так і методичної та теоретичної підготовки, тобто всіх компонентів вокальної культури. Це програма являє собою одну з основних, що націлює на формування вокальної культури майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Навчальна програма предмета «Фортепіано» має за мету оволодіння навичками гри на фортепіано, що дозволить використовувати їх у процесі навчання (гармонія, читання партитур) та під час виконання професійних обов'язків викладача, диригента. У змісті програми розглянуто таку

проблематику: підбір репертуару на основі індивідуального плану розвитку студента; реалізація фортепіанної літератури всіх епох, від бароко до сучасної музики; удосконалення ефективності інструментальних засобів, читання нот; формування чутливості до утворення музичної фрази та здатності самому оцінювати свої дії; правильне виконання твору відповідно до задуму композитора; забезпечення фахівців засобами для самостійної реалізації музичного твору. Програмою визначені результати навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва. Зокрема, випускник має знати: музичні стилі, взаємозв'язок між правильною інтерпретацією і виконання музичного твору; має вміти: виконувати музичні твори відповідно до стилю певної епохи, супроводжувати солістів в ансамблях, сприймати форми музичного твору, правильно читати ноти.

Отже, це програма сприяє розвитку мотиваційного, когнітивного, творчого-виконавського та рефлексивного компонентів. Програма націлює студентів на вільне орієнтування в жанрах вокального музичного мистецтва різних епох; сприяє формуванню вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Навчальна програма курсу «Хор» упродовж 240 год. (8 кредитів ECTS) передбачає вдосконалення: співочих навичок у колективі, акапельного репертуару; вокальної техніки, інтерпритації пісень; навичок іноземної мови; підготовки до сценічних вистав та участь у них.

У програмі дисципліни «Хор» визначені результати навчання, зокрема:

– фахівець має знати: основний репертуар, взаємозв'язки між елементами музичного твору та характерними рисами форм і жанри вокальної музики; музичні стилі; конструкцію голосового апарату, правила передачі голосу; базову хорову літературу;

– фахівець має вміти: виконувати музичні твори відповідно до стилю епохи; правильно читати ноти, використовувати відповідні методи, вправи; творчі розв'язувати організаційні проблеми.

На основі здійсненого аналізу програми курсу «Хор» ми зазначаємо, що програма сприяє якісній підготовці фахівців музичного мистецтва в галузі вокальної культури шляхом накопичення знань з основного репертуару, освоєння сучасної вокальної техніки під час співу в хорі, набуття фахових компетентностей для творчого втілення змісту музичного твору у свою виконавську діяльність (змістовий, творчо-виконавський компоненти вокальної культури).

Мотиваційний та змістовий компоненти вокальної культури курсу предмета «Музична література» націлюють студентів на усвідомлення:

інформації в галузі музичної літератури від раннього Середньовіччя до XXI століття, пісенних традицій вокальних шкіл різних країн різних епох, на вільне орієнтування у стилях, жанрах вокального музичного мистецтва різних європейських країн (григоріанський спів, національні вокальні школи, Польська музика Середньовіччя та відродження, музика кантато-ораторії у стилі барокко: Італія – Франція, Бельканто (стиль виконавця, що є основою італійської мелодійної, співучої вокальної школи) та концертний стиль у вокально-інструментальній музиці.

По закінченні курсу «Музична література» фахівець музичного мистецтва оволодіває знаннями: основного репертуару, базової літератури від Середньовіччя до сучасності, музичних стилів; також – уміннями: правильно виконувати музичні твори та інтерпретувати, читати ноти, сприймати форму музичного твору, самостійно збирати інформацію, що сприяє формуванню вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Програма предмета «Гармонія» дає можливість майбутньому фахівцеві музичного мистецтва впродовж 120 годин (8 кредитів ECTS) оволодіти теоретичними знаннями в галузі функціональної гармонії мажор-мінорної системи, зокрема, системи музичних звуків, яка утворюється послідовністю основних семи ступенів ладу і переходить від ладу до ладу, з однієї тональності в іншу (діатоніка); системи, яка має пристосування до отримання півтонів (хроматика); системи прирівнювання й ототожнювана звуків однакових за висотою, але різних за назвою і графічним зображенням. Крім того, студент отримує практичні навички музичних аранжувань (з використанням вокально-інструментальних акторів) та імпровізації.

У результаті оволодіння цією програмою фахівець музичного мистецтва знає взаємозв'язки елементів твору, володіє навичками створення композиції та імпровізаційних форм музики або танцю; уміє оцінювати свої дії; розуміє необхідність удосконалення своїх знань і навичок.

У змісті програми «Інструменти Орфа» розглянуто таку проблематику: ознайомлення зі шкільними інструментами Карла Орфа, характеристиками інструментів та їх класифікацією, створення партитури (партій для багатоголосного музичного твору для оркестру чи хору) для вибраних творів дитячої літератури; багатоголосі аранжування (пристосування музичного твору, написаного до одного інструмента, до другого) пісень на мелодійних інструментах; використання інструментів з невизначеною висотою звуку для створення поліфонічних (багатоголосих) ритмічних форм хвиль.

У зв'язку з тим, що педагог основної школи викладає всі предмети, у тому числі музику, він має отримати достатню музичну підготовку у ЗВО.

Тому предмет «Інструменти Орфа», програма якого аналізується, являє собою 1 з основних у підготовці не лише фахівця музичного мистецтва, але й учителя поряд із предметом «емісія голосу».

Метою програми предмета «Диригування» є оволодіння знаннями формування різних форм, стилів хорової композиції; опанування 1, 2, 3, 4-голосими вправами читання хорових партитур в ансамблях та у вокально-інструментальних творах; здійснення вільного спілкування жестом, який демонструє: артикуляцію (чітку вимову звуків у співі), агоніку (відхилення від основного темпу для посилення виразності), диригування з застосуванням різної динаміки. Зазначені цілі програми свідчать про серйозні установки мотиваційного компонента вокальної культури.

Зазначене свідчить, що опанування програмою предмета «Диригування» значно підвищує можливості формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Значну роль у формуванні вокальної культури фахівців музичного мистецтва відіграє програма дисципліни «Читання партитур», яка має за мету ознайомлення студентів із основними теоріями мотивації до навчання впродовж життя. Предмет охоплює такий зміст: роботу з хоровими та поліхоральними, інструментальними (камерні та нескладні оркестрові) партитурами з різноманітною композицією, фактурою та стилем; навчання транспонуванню (перекладання музичного твору з однієї тональності в іншу).

Отже, у процесі оволодіння програми курсу «Читання партитур» фахівці отримують знання, уміння й навички, необхідні для формування вокальної виконавської діяльності.

Опановуючи програму курсу «Інструментознавство», студенти оволодівають знаннями оркестрових інструментів: властивостями їхнього звуку, тембром інструменту, характеристикою струнних, духових, ударних інструментів; студент знає музичні стилі, пов'язані з використанням інструментів. Майбутній фахівець набуває знань про методику навчання гри на інструментах Орфа та їх практичного використання, готується до проведення занять у дитячих інструментальних ансамблях різних вікових груп із здійсненням багатоголосого аранжування пісень на інструментах, використовуючи концепцію музичної освіти й реалізуючи власні концепції для створення композиції та імпровізації цих форм. Фахівець вокальної культури розуміє необхідність поглиблення знань, удосконалення навичок.

Навчальна програма предмета «Емісія голосу» передбачає вдосконалення :вазових знань про будову голосового апарату, його функції (дихання, фонація – вимовляння мовних звуків) та роботу голосу,

вокальних навичок та управління голосом; звички дихати через ребро-діафрагмальну доріжку; артикуляції – чіткої вимови звуків у співі (у програмі представлені вправи, що дозволяють оперувати з різною артикуляцією) та динамікою (силою звучання); удосконалення розуміння взаємозв'язку між творчим розкриттям образу або музичного твору виконавцем, тобто між інтерпретацією та реалізацією нот.

У змісті програми постановки голосу представлені такі теми: характеристика типів людського голосу; робота над інтонацією та усвідомлення високої голосової позиції; вирівнювання голосних звуків (переважно польських); робота над дикцією та артикуляцією підібраних творів; фразування – виконуючи музичний твір, чітко вирівняти: паузи, темп, динаміку; навчання самосвідомості.

На основі зазначеного, можемо зробити висновки, що програма курсу «Емісія голосу» сприяє розвитку творчого-виконавського компонента вокальної культури, адже майбутній фахівець як музичного мистецтва, так і вчителя музики опановує характерні риси форм і жанри вокальної музики, вивчає базову вокальну літературу, а також володіє навичками виконання твору. Фахівці отримують знання, уміння та навички, необхідні для забезпечення вокальної виконавської діяльності.

У процесі опанування програмою курсу «Контрапункт» студенти набувають знань та вмінь створювати поліфонічні структури та їх правильний аналіз, а також знань про зміни в техніці контрапункту впродовж століть.

Навчальна програма «Контрапункт» передбачає: аналіз поліфонічних структур у багатоголосих вокальних та інструментальних творах видатних майстрів епохи; контрапунктування заданої хвальної урочистої пісні певного (духовного або світського) змісту (кантусу) в різновидах дво- та триголосії поліфонії; створення музичної форми, що ґрунтується на повторенні тієї самої мелодії різними голосами хору, які вступають послідовно один за одним (канону) для проєкції.

Результати навчання полягають у тому, що: майбутній фахівець набуває знань основного репертуару, розуміння взаємозв'язків між елементами музичного твору та певними рисами форм і жанрів вокальної та вокально-інструментальної музики; володіє навичками створення композиції, імпровізації цих музичних форм та аранжування в процесі виконання музичного твору, що необхідно для його самовираження; розуміє необхідність удосконалювати знання та вміння впродовж життя.

Отже, програма сприяє вдосконаленню творчо-виконавського компонента, у процесі якого реалізуються набуті навички створення

композицій, імпровізаційних музичних форм під час виконання музичного твору; сприяє формуванню вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Перелік предметів висвітленого нами блоку дисциплін, що сприяють формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва, відповідає стандартам музичної освіти в Польщі, розробленим міністерством освіти Польщі у 2013 році для напряму «Художня освіта в галузі музичного мистецтва».

У процесі аналізу навчальних програм предметів напряму «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» в Музичній академії у Кракові нами визначено, що до блоку дисциплін, які сприяють формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва, увійшли дисципліни, що зазначені в стандартах музичної освіти Польщі. Зокрема, з групи А – основних предметів: фортепіано, гармонія, аналіз музичного твору, навчання слуху, музична література, хорові/інструментальні ансамблі, з групи В – предметів професійного спрямування: диригування, читання партитур, інструменталістика, другий інструмент, музично-рухові заняття (див. додаток «Стандарт музичної освіти в Польщі») – всього 12 дисциплін.

З навчального плану і програми Музичної академії в Кракові до названої групи предметів нами додано програми предметів «Емісія голосу» та «Контрапункт». Тобто нами визначено всього 14 дисциплін (*Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej. Akademia Muzyczna w Krakowie, 2020*).

Порівняємо програми предметів Музичної академії в Кракові і Зеленогурського університету. Структура програм подібна, відповідно до вимог стандарту музичної освіти (*Uniwersytet Zielonogórski, 2020*).

Вивчаючи предмет «Фортепіано», фахівець оволодіває технікою гри, жанрами вокального мистецтва різних епох, учиться виконувати музичний твір у певному темпі, динаміці і фразі. Програма курсу обох вишів сприяє формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Програма предмета «Хорові ансамблі» передбачає освоєння вокальної техніки, набуття знань виконавських навичок, навичок роботи в команді, інтерпретації пісень. Програма цього курсу в Музичній академії в Кракові більше націлена на якісну підготовку фахівців у галузі вокальної культури, у Зеленогурському університеті – на підготовку фахівця музичного мистецтва.

Майбутній фахівець музичного мистецтва обох вишів усвідомлює інформацію (композиційних стилів, форм, жанрів історичного розвитку музики в західній Європі від античності до наших днів, що сприяє формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва).

У процесі опанування програмою предмета «Розвиток музичного слуху», яка в Музичній академії в Кракові націлює студента на формування навичок слухового аналізу музики різних епох, на реалізацію власної концепції в мистецьку діяльність, що сприяє формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва і якою в Зеленогурському університеті передбачено спів поліфонічних вправ, здійснення слухового аналізу, що значну роль відіграє в роботі вчителя в школі під час проведення уроків музики.

Програми курсів «Гармонія» та «Гра на музичному інструменті» – одні з базових у підготовці фахівців музичного мистецтва, адже сприяють формуванню його вокальної культури, а також – одні з основних у підготовці вчителя музики.

Щодо програми предмета «Диригування» відзначимо, що майбутні фахівці в обох вишах набувають знань з техніки диригування, інтерпретації твору, аналізу творів, реалізації їх у творах різних епох; програми предмета «Диригування» дають можливість читати вокальні й інструментальні партитури, спілкуватися жестом (артикуляція, агоніка, динаміка), працювати в команді, у результаті чого відбувається формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва, учителів музики. Але ми зазначаємо, що програмою «Диригування» Зеленогурського університету більша увага приділяється підготовці фахівця музичного мистецтва, ніж у Музичній академії в Кракові.

Опановуючи програму дисципліни «Читання партитур», майбутній фахівець у Музичній академії в Кракові більш ґрунтовно готується до розуміння взаємозв'язків між елементами музичного твору і особливостями форм, жанрів і стилів вокальної музики, вокально-інструментальних та інструментальних ансамблів. Але студенти обох вишів вивчаючи типи вокально-інструментальних та інструментальних партитур, звертаються до характеристики стилю певного твору, до читання транспонуювальних інструментів, а також вокальних та інструментальних партій. Випускники вишів інтерпретують результати, поєднуючи практичні і теоретичні знання, транспонують гомофонні фрагменти виконуваних творів; реалізують аранжування для змішаного хору. Отже, фахівці, оволодівши програмою предмета «читання партитур», отримують знання та вміння, які потрібні для формування вокальної виконавської діяльності, хоча в Музичній академії в Кракові – більшою мірою.

Програма «Музично-рухові ритмічні заняття» являє собою вираження емоційного змісту – вираження настрою і характеру музики рухами та

жестами. Випускник, опанувавши цією програмою, може виконувати ритмічні вправи: поліритмічні, музично-рухові, словесно-мелодійні, координаційні; програма сприяє вдосконаленню як вокальної, так і рухової діяльності фахівця в галузі музичного мистецтва та шкільної освіти.

Програма курсу «Емісія голосу» сприяє розвитку творчо-виконавського компонента вокальної культури, адже майбутній фахівець як музичного мистецтва, так і вчитель музики опановує важливі питання в процесі вивчення цього предмета: будовою і функціями голосового апарату, голосовими вправами, вокальною технікою; артикуляцією та динамікою звуку. Програма предмета «Емісія голосу» була введена до навчального плану і Зеленогурського університету, і Музичної академії у Кракові, понад кількості предметів, визначених стандартом музичної освіти Польщі напряму «художня освіта в галузі музичного мистецтва», на нашу думку, у зв'язку з тим, що зміст цього предмета сприяє формуванню вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

З навчального плану Зеленогурського університету нами додано програми дисциплін: «Емісія голосу» і «Основи вокального ансамблю», завдяки вивченню яких студенти набувають знань і навичок, необхідних для забезпечення вокальної виконавської діяльності, для роботи над інтонацією, використовуючи вправи на емісію, артикуляцію, динаміку, дикцію в роботі з ансамблем у школі (*Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. rok akademicki 2019/2020. Uniwersytet Zielonogórski, 2020*).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Співставляючи програми предметів Музичної академії у Кракові та Зеленогурського університету, зазначаємо, що в них для формування вокальної культури здійснюється:

– викладання десяти ідентичних програм дисциплін, які входять до блоку «Формування вокальної культури»: емісія голосу, музично-рухові ритмічні заняття, читання партитур, диригування, гра на музичному інструменті, гармонія, розвиток музичного слуху, музична література, хор, фортепіано; у Зеленогурському університеті додано ще програму курсу «основи вокального мистецтва», яка сприяє підвищенню рівня підготовки фахівця до вокальної виконавської діяльності; у Музичній академії у Кракові до названого блоку віднесено три дисципліни, які відсутні в Зеленогурському університеті: контрапункт, інструментознавство та основи вокальних та вокально-інструментальних ансамблів, які націлюють на формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва;

– співставлення програм дисциплін блоку «Формування вокальної програми фахівців музичного мистецтва» свідчить, що в обох вишах відбувається підготовка фахівця музичного мистецтва, але слід зазначити, що в Зеленогурському університеті більшою мірою, ніж у музичній академії у Кракові, здійснюється підготовка фахівця музики, а в музичній академії у Кракові в більшій мірі, ніж у Зеленогурському університеті, здійснюється формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

- Ніколаї, Г. Ю. (2008) *Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). К. (Nikolai, H. Yu. (2008). *Development of music and pedagogical education in Poland (XX century)* (DSc thesis). K.).
Akademia Muzyczna w Krakowie (2020). Retrieved from: <https://www.amuz.krakow.pl/studenci/sylabusy/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej/>
Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. rok akademicki 2019/2020. Uniwersytet Zielonogórski (2020). Retrieved from: <http://www.imu.uz.zgora.pl/wp-content/uploads/2019/09/EASM-I-st.-siatka-2019-20-modu%C5%82-wsp%C3%B3lny.pdf>
Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej. Akademia Muzyczna w Krakowie (2020). Retrieved from: <https://www.amuz.krakow.pl/studenci/sylabusy/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej/>
Uniwersytet Zielonogórski (2020). Retrieved from: <https://www.uz.zgora.pl/index.php?informacje-o-uczelni>

РЕЗЮМЕ

Шелепницкая-Говорун Наталья. Анализ учебных программ зво польши с проблемы формирования вокальной культуры специалистов музыкального искусства.

В статье осуществлён анализ учебных программ высших учебных заведений Польши по проблеме формирования вокальной культуры специалистов музыкального искусства. Проанализированы программы предметов, включенных в учебный план музыкальной академии в Кракове направления «Художественное образование в области музыкального искусства» и выявлено, какие из них в большей степени влияют на формирование вокальной культуры специалистов музыкального искусства.

Ключевые слова: вокальная культура, специалисты музыкального искусства, Польша, музыка, образование.

SUMMARY

Shelepnytska-Govorun Natalia. Analysis of curricula of Poland higher education institutions on the problem of formation of musical professionals' vocal culture.

The article considers the analysis of curricula of Polish higher education institutions on the problem of formation of vocal culture of music art specialists. The programs of subjects defined by the curriculum of the Music Academy in Krakow in the field of "Art education in the field of music art" are analyzed and it is revealed which of them to a greater extent influence formation of the vocal culture of music art specialists.

Formation of the vocal culture of future specialists in the art of music is caused by the defining changes in the educational paradigm that lie in the assertion of personal values of their professional growth. The professional competences of a modern music art specialist are aimed at his ability to pedagogical creativity, including vocal and performing activities.

As a result of research and reform in the educational process of the Music Academy in Krakow were introduced: a list of professional competences of future music teachers; two forms of music education (compulsory and optional), the block of methodological subjects and pedagogical practices was expanded; training of specialists in music art adapted to the requirements of the European Union: obtaining a full higher education (two-level), teacher training to teach two subjects; the autonomy of the higher education institution allowed to make changes to the curricula and programs in accordance with the interests of students and the requirements of the labor market of the regions of the country.

Key words: *vocal culture, specialists in music art, Poland, music, education.*

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015.311-056.3:159.955

Вікторія Апухтіна

Запорізький національний університет

ORCID ID 0000-0003-0645-6781

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/494-504

ВПЛИВ КЕРІВНИХ ФУНКЦІЙ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті наведено результати дослідження й узагальнення існуючих теоретичних підходів стосовно розвитку критичного мислення в осіб із порушеннями психофізичного розвитку. На основі теоретико-методологічного аналізу літератури визначено складові критичного мислення, описано необхідність їх спеціального розвитку в осіб із порушеннями психофізичного розвитку. У роботі доведено взаємозв'язок критичного мислення, когнітивних та метакогнітивних здібностей із нейрпсихологічним поняттям «керівні функції» за допомогою вивчення концепцій визначення їх складових. Окреслено подальші напрями практичного дослідження зазначених феноменів.

Ключові слова: критичне мислення, керівні функції, порушення психофізичного розвитку, інклюзія.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство перебуває в стані постійного інформаційного перевантаження та вибору, що обумовлює необхідність навички в людині отримувати дані, осмислювати, критично переробляти, а також належно використовувати за рахунок напрацювання стилю мислення, що допоможе уникати маніпулювання інформацією, умовиводами і, як наслідок, прийняттям рішень, поведінкою. Формування критичного мислення сприятиме ефективному вирішенню низки практичних питань, соціальних, наукових, особистісних.

Загальна тенденція освіти, що має реалізовувати компетентнісний підхід, відзначається переходом до інклюзії. Отже, педагоги мають володіти теоретико-методологічною базою задля практичного впровадження реформ у корекційно-розвивальному та освітньому процесі з особами з порушеннями психофізичного розвитку. Тому проблема вивчення особливостей розвитку критичного мислення осіб є нагальною та актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «критичне мислення» – внесок таких представників у галузі педагогіки та когнітивної психології, як Дж. Андерсон, М. Ліпман, А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Ш. Хібіно; Р. Солсо, Д. Шавер, Д. Рійз, П. Фрейре та ін. У вітчизняній педагогічній науці

ця проблема розробляється С. Векслером, А. Ліпкіною, О. Марченко, І. Мороченковою, О. Пометун, І. Сущенком та ін.

Вивчення особливостей мисленневих здібностей осіб із особливими потребами проводили Є. Вайгль, О. Венгер, Л. Виготський, С. Конопляста, Г. Костюк, К. Луцько, С. Максименко, А. Метце, М. Шеремет та інші.

Присвячували дослідження навчанню осіб з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти, їх адаптації та соціалізації в суспільстві В. Бондар, І. Дичківська, А. Колупаєва, І. Білозерська, С. Гецько та інші.

Явище керівних функцій розробляли S. Goldberg, M. Jurado, K. Podell, M. Roselli та інші. Порушення регуляторних функцій при різноманітних типах дизонтогенезу вивчали Т. Ахутіна, R. Barkley, G. Gioia, L. Kenwothy, D. Slick та ін.

Проте, питання щодо теоретичного та практичного вивчення особливостей критичного мислення осіб із різними нозологіями не було предметом міждисциплінарного вивчення, щоб уможливило подання методичних рекомендацій щодо формування та розвитку даної здібності.

Мета статті – з'ясувати взаємозв'язок компонентів керівних функцій та здатності критичного мислення в осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Метод дослідження. Загальнонаукові методи – аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу, системно-структурний та системно-функціональний аналіз, що дали змогу забезпечити розкриття сутності досліджуваних психолого-педагогічних явищ.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з поставленої мети, перш за все, необхідно визначитися з понятійним апаратом, який є підґрунтям ефективного результату дослідження. Р. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» (Вукіна, 2007, с. 15).

Інше вдале визначення дає Д. Халперн: «критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату, ... такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірної оцінки та прийнятті рішень. Критичне мислення іноді ще називають спрямованим мисленням ... (Халперн, 2000, с. 20).

Отже, критичне мислення – це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат.

До основних рис критичного мислення С. Терно відносить такі вміння:

- 1) робити логічні умовиводи;
- 2) ухвалювати обґрунтовані рішення;
- 3) давати (оцінку позитивних та негативних рис) як отриманої інформації, так і самого розумового процесу;
- 4) спрямованість на результат.

Критичне мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю й цілеспрямованістю, тобто критичне мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень (Терно, 2009, с. 13).

Д. Халперн виділяє такі важливі якості, що властиві людині, яка володіє критичним мисленням, є: готовність до планування (уміння стримувати свою імпульсивність і складати план своїх дій); гнучкість (відсутність ригідності і догматизму в мисленні, готовність розглядати нові варіанти, прагнення прояснити складні для себе питання, змінювати свою точку зору); наполегливість (готовність взятися за вирішення завдання і не відступати, допоки воно не буде вирішено); готовність виправляти свої помилки (уміння визнавати, а не виправдовувати свої помилки, вчитися на них, уміння бути відкритим до критики оточуючих); усвідомлення (спостереження за власними розумовими діями, тобто по суті, рефлексивний самоконтроль); позитивна установка на критичне мислення (активне прагнення навчитися мислити критично) (Костюшко, 2020, с. 5).

Серед важливих умов формування стилю критичного мислення, як засіб професійного та особистісного саморозвитку, А. Бізяєва виокремлює рефлексію й розглядає її «...як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і є необхідною складовою частиною розвиненого інтелекту» (Бізяєва, 2004, с. 65). За даними І. Костюшко люди з низьким рівнем соціальної та ауторефлексії відчують труднощі з плануванням своєї діяльності, схильні до шаблонного мислення, не виявляють здібності до аналізу своїх помилок у минулому (Костюшко, 2020, с. 7).

Здатність критично мислити як особливий вид мислення є достатньо складною для опанування, що вимагає залучення низки внутрішніх ресурсів (мислення особистості, спеціальних навичок, попереднього досвіду та ін.), зовнішніх ресурсів (часу, навчання, відповідної вихідної інформації тощо).

У даній ситуації вагомим значенням набуває тема критичного мислення в спеціально-педагогічному контексті. Адже люди з особливостями

психофізичного розвитку різних категорій мають специфічні передумови, які впливають на стан їхнього мислення, а також на його критичність. У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях критичне мислення вивчається давно: у працях швейцарського вченого Ж. Піаже, американського психолога, який досліджував когнітивні процеси Д. Брунера, англійських учених Д. Браус, Д. Вуді, видатного вітчизняного психолога Л. Виготського та ін. Проте вони досліджували здебільшого психіку дитини і шляхи формування його інтелекту, особистісних якостей. Проблемою ж розвитку критичного мислення в дорослих із особливими потребами залишається маловивченою.

Безпосередня недостатність інтелектуальної здібності в дітей проявляється в утрудненні формування етично-морального компонента, неспроможності адекватно оцінити власну поведінку та дії оточуючих, покірності волі сторонніх. Особливості мислення на вторинному рівні порушень у структурі дизонтогенезу також проявляється в осіб із тяжкими порушеннями мовлення, опорно-руховими труднощами, порушеннями зору та слуху, розладами аутистичного спектру за відсутності вчасного комплексного супроводу, що відзначають С. Конопляста, К. Луцько, І. Мартиненко, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Шеремет та ін.

Здебільшого контингент людей із особливими потребами має складне поєднання порушень розвитку, провідною патологічною ланкою якого стає неврологічна обтяженість. У результаті відмічаються такі виразні зміни в структурах головного мозку: порушення мозкового кровообігу, зміщення серединних структур, зміна кіркового ритму, дисфункція структур головного мозку (Павлова, 2015, с. 138).

Тенденцією сучасної освіти є інклюзія, що стає можливою під час дотримання низки концептуальних вимог до планування та реалізації освітнього процесу для всіх груп дітей, матеріального та кадрового забезпечення, а також упровадження принципу індивідуального підходу до навчання та виховання. У свою чергу, реформування шкільництва змінило традиційну освітню модель на компетентнісну, відмовшись від знань, умінь та навичок як основних цілей освіти.

Відповідно до [компетентнісної](#) освітньої парадигми результатами навчання стають компетентності, що забезпечуються певними формами та методами навчання. Започаткуванням цієї тенденції ми зобов'язані Н. Хомському, який у галузі теорії мовознавства ввів термін «компетентність» у контексті комунікативних знань та вмінь.

Таким чином, сучасним освітнім законодавством визначається наступний перелік компетентностей, яких мають набути ще в молодшому

шкільному віці, та продовжувати формуватися й надалі під час навчання в закладі загальної середньої освіти в доповненому й розширеному вигляді. Отже, процес набуття компетентностей триває в часі, реформою планується довгий шлях їх формування (с. 11).

Таблиця 1

Когнітивна складова ключових компетентностей

№	Компетентність	Когнітивна складова компетентності
1	Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовою	Уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди. Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ. Усвідомлення ролі ефективного спілкування
2	Спілкування іноземними мовами	Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування
3	Математична компетентність	Уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння й використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем
4	Компетентності у природничих науках і технологіях	Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати
5	Інформаційно-цифрова компетентність	Упевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією
6	Уміння вчитися впродовж життя	Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя
7	Соціальні і громадянські компетентності	Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів
8	Підприємливість	Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Здатність до підприємницького ризику

9	Загальнокультурна грамотність	Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших
10	Екологічна грамотність і здорове життя	Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя

Під час розгляду у визначеному аспекті помітно, що з кожною із перелічених компетентностей співвідноситься необхідність у достатньому високому розвитку інтелектуальних здібностей, комплексу вищих психічних функцій. Кожна з компетентностей з має бути сформована за допомогою безпосереднього залучення набору інтелектуальних здібностей, які в процесі також розвиватимуться та вдосконалюватимуться.

Задля реалізації міждисциплінарних зв'язків та доповнення понятійної складової вивчення питання взаємозв'язку пізнавальних здібностей, критичного мислення та інклюзивної освіти залучимо нейропсихологічний підхід, який доповнить дослідження міждисциплінарною складовою та допоможе розширити розуміння зазначеного явища.

В останній час збільшився науковий інтерес до вивчення нейропсихологічного поняття «керівні функції» (S. Goldberg, M. Jurado, K. Podell, M. Roselli тощо), їх структура та розвиток на різних етапах онтогенезу (О. Семьонова, [P. Anderson](#), Y. Moriguchi, P. Zelazo) та порушення регуляторних функцій при різноманітних типах дизонтогенезу (Т. Ахутіна, R. Barkley, G. Gioia, L. Kenwothy, D. Slick та ін.)

Керівні функції (executive functions) – комплексне поняття, що використовується для позначення системи когнітивних процесів (робоча пам'ять, увага, гальмування реакцій на стороні стимули, самоспостереження, саморегуляція, ініціювання), які належать до вищих когнітивних функцій, здійснюють контроль, регуляцію підпорядкованих функцій, а також обумовлюють цілеспрямованість поведінки та прогнозування наслідків (Апхутіна, 2020, с. 22).

Наведений неповний перелік асоційованих питань, що розглядаються в поєднанні з керівними функціями, свідчить про неабияку важливість та складність даного феномену. У багатьох зарубіжних дослідженнях відзначається взаємозв'язок керівних функцій із:

- емоційними процесами «theory of mind» (G. Austin та ін.), навичками комунікації (B. Blain-Brière, C. Bouchard та ін.);

- розповіді (M. Friend, R. Bates);
- соціальної поведінки (B. Güroğlu, W. van den Bos, E. Crone);
- соціальної взаємодії (Y. Moriguchi);
- ризиковістю та високою потребою в сенсорній стимуляції як факторами соціальної дезадаптації (M. Harms, V. Zayas, A. Meltzoff, S. Carlson);
- емоційною сферою (D. Ferrier, H. Bassett, S. Denham);
- страхом (G. Susa, O. Benga, I. Pitica та ін.);
- розладами харчової поведінки (K. Groppe, B. Elsner);
- станом моторики (C. Gonzalez та ін.).

Мозкова організація керівних функцій представлена лобними відділами кори великих півкуль, роль яких характеризується програмуванням, регуляцією та контролем поведінки, рухових актів. О. Лурія вперше запропонував дану модель, яку в подальшому опрацьовують М. Lezak (регулятивний аспект поведінки), А. Baddeley (синдром порушення поведінки, пов'язаний з ураженням лобних відділів кори головного мозку).

Питання складових компонентів, що входять у структуру даного поняття, є досить дискусійним. Потреба у визначенні категоріального апарату, статистичній обробці даних та експериментальному вивченні визначають подальший розгляд даного питання з використанням психометричних засобів. При цьому А. Barkley, Т. Salthouse, О. Godefroy, А. Miyake та ін. винаходять різні гетерогенні комбінації складових. Найбільш розповсюдженою є модель команди А. Miyake, що відносить до оціночних компонентів керівних функцій такі можливості: орієнтування (робоча пам'ять), переключення, гальмування сторонніх реакцій.

Н. Friedman та А. Miyake в останніх дослідження дійшли до висновку, що керівні функції слід розглядати під кутом паттерна «єдності та різноманіття». У результаті комплексного вивчення керівних функцій були визначені характеристики складових:

- 1) взаємно корелюються, але розрізняються під час вимірювання з прихованими змінними;
- 2) не тотожні поняттю «інтелект»;
- 3) мають високий коефіцієнт успадкованості на прихованому рівні, високополігенні;
- 4) активують як загальні, так і специфічні нейронні зони; можна пов'язати з індивідуальними відмінностями нейронної активації, об'єму та зв'язку.

Досліджуючи керівні функції та варіанти їх порушень у дорослому, дитячому віці з порушенням/збереженням інтелектуальної/емоційної функції, різні автори (J. Fuster, K. Harponey, D. Hongwanishku, D. Stuss) описують концепцію двох груп даних функцій, які взаємопов'язані, проте мають різний віковий онтогенез та прояви порушення.

Концепція поділяє керівні функції на «прохолодні» (метакогнітивні, інтелектуальні) та «теплі» (емоційні, афективні, мотиваційні) й описує розмежування мозкових структур.

1. Метакогнітивні керівні функції обумовлюють можливість вирішувати завдання, абстрагуватися, планувати, прогнозувати, упроваджувати стратегії реалізації, також, включають робочу пам'ять. Ці здібності асоціюються з дорсолатеральною лобною корою.

2. Емоційні керівні функції відповідають за координацію когнітивних та емоційних рівнів – підпорядковувати поведінковий імпульс соціально прийнятним нормам, знайти йому доречне вираження. Визначаються функціонуванням дорсолатеральної та медіобазальної префронтальної кори.

За В. Синявським та О. Сергеєнковою, поняття «інтелект» – це властивість особистості, що виражається у здатності глибоко й точно відображати у свідомості предмети та явища об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках і закономірностях, орієнтуватися в навколишньому середовищі, перетворювати його, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність вирішувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати (Побірченко, 2007, с. 126).

Отже, ми приходимо до висновку, що поняття «інтелект» співвідноситься з метакогнітивними керівними функціями. Особливо така складова керівних функцій, як орієнтування, повністю корелює з рівнем інтелекту за дослідженнями А. Miyake та ін.

Також, такий специфічний тип діяльності, як креативність вивчалась у взаємозв'язку з інтелектом та керівними функціями. Дослідження М. Benedek, E. Jauk, M. Sommer та ін. продемонструвало вплив специфічних індивідуальних особливостей керівних функцій – орієнтувальної реакції (робочої пам'яті) та достатнього рівня гальмування, що доповнюються високим показником зацікавленості та включення в пізнавальну діяльність.

Сукупність різнобічних досліджень щодо залучення керівних функцій до довільної поведінки в різних сферах та процесах висвітлює крайню необхідність формування цих функцій для соціально-емоційного та когнітивного розвитку. Крім цього, розуміння стану розвитку керівних функцій дає інформацію про загальний розвиток дитини.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що теоретичний аналіз наукових джерел з тематики дає можливість розглядати здатність до критичного мислення в тісній взаємодії з нейропсихологічним феноменом керівних функцій.

Це розуміння поглиблює наші знання про природу обох явищ, які є залучені в складну інформаційно-пошукову діяльність, соціальну адаптацію, питання особистісної та професійної реалізації. Сучасний освітній вимір висуває перед його учасниками питання компетентнісного підходу, який має реалізовуватися на всіх рівнях освіти. Необхідність спеціального розвитку як критичного мислення, так і керівних функцій посилюється для осіб із порушеннями психофізичного розвитку, оскільки первинна неврологічна обтяженість притаманна більшості з них. Наявність органічних або функціональних розладів діяльності нервової системи суттєво відбивається на проявах усіх психічних функцій, що матиме вплив на керівні функції та критичність мислення. Отже, перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в подальшому практичному вивченні взаємозв'язків між компонентами критичного мислення та керівними функціями, розробці критеріїв оцінки, визначенні особливостей розвитку керівних процесів та їх впливу на розвиток мислення окремих нозологій, а також пошуку компенсаторних механізмів задля налагодження корекційно-розвивальної роботи щодо формування та розвитку керівних функцій осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- Апукhtіна, В. В. (2020). Формування та розвиток поглядів на поняття «керівні функції» в психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 72, 22-26 (Apukhtina, V. V. (2020). Formation and development of concept of "executive functions" in psychological and pedagogical research. *Pedagogy of the formation of creative specialties in schools and schools*, 72, 22-26).
- Бизяева, А. А. (2004). *Психология думающего учителя : Педагогическая рефлексия*. Псков: ПГПИ (Biziaeva, A. A. (2004). *The psychology of a thinking teacher*. Pskov: PSPI).
- Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н. П., Сущенко, І. М. (2007). *Критичне мислення: як цьому навчати*. Харків: В.б. (Vukina, N. V., Dementiievskaya, N. P. & Sushchenko, I. M. (2007). *Critical thinking: How to teach that*. Kharkiv: V.v.).
- Костюшко, І. В. *Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя*. Режим доступу: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/3665> (Kostiushko, I. V. *Critical thinking as a necessary component of the professional competence of the modern teacher*. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/3665>).
- Концепція Нової української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska->

[shkola-compressed.pdf](#) (*Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

- Павлова, Н. В., Дегтяренко, Т. В. (2015). Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 136-145 (Pavlova, N. V., Degtiarenko, T. V. (2015). Neurologopedic approach to diagnosis of severe speech disorders of children. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6, 136-145).
- Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Київ: Наук. світ (Syniavskiy, V. V., Serhieienkova, O. P. *Psychological Dictionary*. Kyiv).
- Терно, С. О. (2009). *Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти*. Запоріжжя: Просвіта (Terno, S. O. (2009). *Critical thinking – a modern dimension of social science education*. Zaporizhzhia: Prosvita).
- Benedek, M. E. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46, 73-83.
- Harms, M. B. (2014). Stability of executive function and predictions to adaptive behavior from middle childhood to pre-adolescence. *Frontiers in psychology*, 5, 331.
- Ferrier, D. E. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition–emotion linkage. *Frontiers in psychology*, 5, 487.
- Friedman, N.P. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204.
- Friend, M. (2014). The union of narrative and executive function: different but complementary. *Frontiers in psychology*, 5, 469.
- Glaser, E. M. (2017). *Defining Critical Thinking*. US: The International Center for the Assessment of Higher Order Thinking.
- Gonzalez, C. (2014). Getting the right grasp on executive function. *Frontiers in psychology*, 5, 285.
- Groppe, K. (2014). Executive function and food approach behavior in middle childhood. *Frontiers in psychology*, 5, 447.
- Güroğlu, B. (2014). Sharing and giving across adolescence: an experimental study examining the development of prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, 291.
- Miyake, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 41-100.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49-100.
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in psychology*, 5, 388.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park: Sonoma State University.
- Susa, G. (2014). Child temperamental reactivity and self-regulation effects on attentional biases. *Frontiers in psychology*, 5, 922.

РЕЗЮМЕ

Апухтина Виктория. Влияние управляющих функций на развитие критического мышления у людей с нарушениями психофизического развития.

В статье приведены результаты исследования и обобщения существующих теоретических подходов по развитию критического мышления у людей с нарушениями

психофизического развития. На основе теоретико-методологического анализа литературы определены составляющие критического мышления, описана необходимость их специального развития у лиц с нарушениями психофизического развития. В работе аргументирована взаимосвязь критического мышления, когнитивных и метакогнитивных способностей с нейропсихологическим понятием «управляющие функции» посредством изучения концепций, описывающих их составляющие. Определены дальнейшие направления практического исследования указанных феноменов.

Ключевые слова: критическое мышление, управляющие функции, нарушения психофизического развития, инклюзия.

SUMMARY

Apukhtina Viktoriia. The influence of executive functions on the development of critical thinking in people with special needs.

The research focuses on the results of the study and generalization of existing theoretical approaches to the development of critical thinking in persons with special psychophysical development. On the basis of the theoretical and methodological analysis of the literature the components of critical thinking are determined. The article reveals the need for special development of critical thinking in persons with special needs. The article substantiates the relationship of critical thinking, cognitive and metacognitive abilities with the neuropsychological concept of “executive functions” by studying the concepts that describe their components. The analysis of the concept of “intelligence” is conducted, which is correlated with metacognitive executive functions. Especially such a component of executive functions as updating is completely correlated with the level of intelligence. The theoretical analysis of scientific sources on the subject makes it possible to consider the ability to think critically in close interaction with the neuropsychological phenomenon of executive functions. This understanding deepens our knowledge of the nature of both phenomena, which are involved in complex information retrieval activities, social adaptation, issues of personal and professional realization. The modern educational dimension rises before its participants the question of the competence approach, which should be implemented at all levels of education. The need for special development of both critical thinking and executive functions is amplified for people with special needs, as the primary neurological impairment is inherent in most of them. The presence of organic or functional disorders of the nervous system is significantly reflected in the manifestations of all mental functions, which will affect the executive functions and critical thinking. Meanwhile, the cerebral organization of executive functions is represented by the frontal cortex of the large hemispheres, the role of which is characterized by programming, regulation and control of behavior, motor acts. Thus, the prospects for further research we see in the further practical study of the relationship between the components of critical thinking and executive functions, the development of evaluation criteria, identifying features of executive processes and their impact on the development of thinking of a person with special needs as well as finding compensatory mechanisms, developmental work on the formation and development of executive functions of persons with special needs.

Key words: critical thinking, executive functions, people with special needs, inclusion.

УДК 376.5

Оксана Боряк

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,
ORCID ID 0000-0003-2484-1237

Тетяна Дегтяренко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,
ORCID ID 0000-0001-7153-9706

DOI 10.24139/2312-5993/2021.02/505-516

**ДО ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОСТІР**

У статті розглянуто проблему особливостей навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього простору – закладу освіти з інклюзивною формою навчання. Серед сучасних дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку особливе місце займають діти з розладами аутистичного спектру. Специфіка проявів порушення накладає негативний відбиток на їх поведінку, зумовлює певні труднощі під час засвоєння навчального матеріалу, впливає на рівень сформованості необхідних знань, умінь, навичок, ускладнює здійснення навчально-виховного впливу.

Мета статті – дослідити й узагальнити відомості щодо обґрунтування та визначення поняття «розлади аутистичного спектру»; проаналізувати й систематизувати етіологію, специфіку проявів порушення в молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору; визначити та обґрунтувати алгоритм поступового ведення дитини з РАС в освітнє середовище в межах психолого-педагогічного супроводу обраної категорії школярів в умовах класів з інклюзивною формою навчання.

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що розлади аутистичного спектру (РАС) не є самостійним порушенням, переважно є наслідками неврологічних порушень ЦНС дитини і як самостійне порушення (без неврологічного чинника) не існує. Складність і специфіка РАС виявляються в широкому діапазоні станів, які характеризуються специфічними порушеннями соціальної поведінки, комунікації, вербальних здібностей, обмеженістю інтересів та діяльності, є особливими та індивідуальними. Дуже часто РАС супроводжуються іншими порушеннями, переважно – поведінковими. Тому кожна дитина з РАС є неповторною та унікальною.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, розлади аутистичного спектру, розлади поведінки, труднощі навчання, виховання, розвитку.*

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми, зумовлена стрімким упровадженням інклюзивної освіти, виявила неготовність більшості закладів загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) з урахування специфіки проявів їх порушень. Труднощі здійснення результативної корекційно-розвивальної роботи під час навчального процесу, обґрунтованість здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу, відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; недостатнє програмне, методичне забезпечення; дефіцит

кваліфікованих педагогічних кадрів: як на рівні вчителя інклюзивного класу (вихователя інклюзивної групи), так і асистента вчителя (асистента вихователя) в закладах із інклюзивною формою навчання сьогодні є досить поширеним явищем. Реаліями сьогодення є те, що в більшості випадків, асистентами вчителя (вихователя) стають педагоги без спеціальної освіти, які не мають уявлення про структуру порушення, особливості використання спеціального педагогічного інструментарію під час роботи з різними категоріями дітей з ООП. Це не є недоліками підготовки фахівців за напрямом 016 Спеціальна освіта (за нозологіями), це є загально поширеною тенденцією, яка спостерігається впродовж останніх років, – небажання молоді працевлаштовуватися за фахом, що зумовлює постійний дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів.

Серед категорій дітей із ООП, які активно інтегруються в загальноосвітній навчальний простір, стійкої тенденції до кількісного збільшення набувають діти з розладами аутистичного спектру (РАС). Сьогодні доведено, що складність і особливість РАС виявляються в широкому діапазоні станів, що характеризуються специфічними порушеннями соціальної поведінки, комунікації, вербальних здібностей, обмеженістю інтересів та діяльності. Ці прояви є особливими, різноманітними та індивідуальними. Дуже часто РАС супроводжуються іншими порушеннями розвитку, переважно – інтелектуальними та/або мовленнєвими. Кожна дитина з РАС, залежно від прояву порушення, його симптоматики є неповторною, унікальною, несхожою на інших дітей цієї категорії.

Аналіз актуальних досліджень. Порушення психічного розвитку були і є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін. – вивчали психологію дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці. Проблема порушеного психічного розвитку присвячені наукові дослідження Ю. Бистрової, М. Власової, Л. Виготського, В. Лебединського, В. Лубовського, М. Матвєєвої, К. Островської, М. Певзнер, В. Синьова, Т. Скрипник, Г. Сухаревої, О. Хохліної, Д. Шульженко, С. Яковлевої та ін. (Боряк та Одинченко, 2020).

РАС в останні роки є предметом вивчення великої кількості як науковців, так і практиків і в Україні, і за її межами (К. Лебединська, І. Марценківський, О. Нікольська, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, J. Handleman & S. Harris, F. Volkmar, R. Paul, S. Rogers & R. Pelphrey та ін.). З'ясовано, що РАС відноситься до розладу нервового розвитку, який характеризується

труднощами в соціальному спілкуванні та соціальній взаємодії, а також обмеженими й повторюваними моделями поведінки, інтересів та дій. Симптомокомплекси, які проявляються на ранньому етапі розвитку, впливають на повсякденне функціонування, зумовлюють особливості прояву розладу. Безпосередньо сам термін «спектр» використовується через неоднорідність прояву й тяжкості симптомів, а також особливостей навичок і рівня функціонування цієї категорії людей (Lord et al., 2018).

РАС зустрічаються в всіх расових і етнічних групах і на будь-якому рівні соціально-економічного статусу країни. Підтвердженням є факт, що хлопчики приблизно в чотири рази частіше страждають аутизмом, ніж дівчатка. За даними Центрів з контролю і профілактики захворювань, згідно з оцінками, кожна 59 дитина в США відповідає критеріям РАС (Handleman & Harris, 2008). В Україні відсутня достовірна статистика щодо показників поширеності цих розладів у дітей.

Мета статті – дослідити й узагальнити відомості щодо обґрунтування та визначення поняття «розлади аутистичного спектру»; проаналізувати та систематизувати етіологію, специфіку проявів порушення в молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору; визначити та обґрунтувати алгоритм поступового ведення дитини з РАС в освітнє середовище в межах психолого-педагогічного супроводу обраної категорії школярів в умовах класів з інклюзивною формою навчання.

Методи дослідження. Провідним методом цього дослідження було обрано теоретичний аналіз, систематизацію й узагальнення наукових даних у галузі медицини, психології, нейропсихології, спеціальної педагогіки з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів його подальшого здійснення.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутистичного спектру (РАС) – гетерогенна група порушень нейророзвитку, що включають різні нозологічні дефініції (синдроми Каннера і Аспергера, високо функціональний аутизм, інфантильний психоз, атиповий дитячий психоз, дитячий дезінтегративний розлад, а також безліч хромосомних і генетичних синдромів), що характеризуються тріадою порушень: якісні порушення соціальної взаємодії і спілкування, стереотипна поведінка і неспецифічні проблеми (МКХ-10) або діадою: порушення соціальної взаємодії, обмеженими і повторюваними паттернами поведінки та/або інтересів (DSM-5).

Термін «аутизм», як негативний синдром при шизофренії, був запропонований швейцарським психіатром Eugen Bleuler (1911 р.). Втечу

хворого в світ фантазій він позначив терміном «аутизм» і діагностував його в будь-яких «психотипів» ендогенного і органічного походження (Wolff, 1996).

У Росії в 1926 р. Г. Сухаревою була описана клінічна картина «шизоїдної психопатії» в дитячому віці, близька до опису «аутистичної психопатії» Г. Аспергером в 1944 р. (Симашкова, 2012).

Leo Kanner (1943 р.) уперше описав ранній дитячий аутизм як окремий розлад на групі з 11 пацієнтів з «аутистичною самотністю і з нав'язливим прагненням до одноманітності з народження». З часу опису аутизму L. Kanner, ведуться безперервні дискусії про його нозологічну приналежність.

Сьогодні, у МКХ-10 (1994) розроблена типологія РАС. Виділено його неспецифічні розлади. У 80-ті роки ХХ століття L. Wing вводить поняття «аутистичний спектр» захворювань, що супроводжуються порушеннями спілкування, соціальної взаємодії, соціального розуміння й уяви («тріада L. Wing»). Поширений у спеціальній літературі термін «аутизм» відносять до «Аутистичного розладу», який визначено в Діагностичному керівництві з психіатрії IV-го видання, текстової редакції (DSM-IV-TR), а так само і до «Розладів аутистичного спектра», який включає всі розлади, визначені в DSM-5, що об'єднує аутистичний розлад з іншими клінічно подібними станами (*Клинические рекомендации*, 2020).

Етіологія і патогенез РАС точно не відомі, передбачаються мультифакторні причини порушення: біологічні (генетичні, дізнейроонтогенетичні, нейрохімічні, імунологічні), психосоціальні.

В останньому десятилітті ХХ ст. – на початку ХХІ ст. поширюється тенденція до розширення діагностичних меж аутистических розладів, зокрема за рахунок визначення «загальні (первазивні) розлади розвитку». Це зумовлено визнанням у DSM-III «атипового аутизму» і в DSM-IV «первазивного розладу розвитку без додаткових уточнень» (PDD-NOS), синдрому Аспергера, хвороби Ретта і «дезінтегративних розладів дитячого віку», а також включенням атипичних форм аутизму, що виявляються при різних захворюваннях – шизофренії, інтелектуальних порушеннях, дитячому церебральному паралічі та ін. (Тиганов и Башина, 2005).

Це стосується фактичного визнання нозологічної гетерогенності й багатофакторності аутистичних розладів. Останнім часом кількість дітей, у яких виявлено аутизм, зростає завдяки впровадженню та оновленню діагностичних підходів і появі нових нозологічних класифікацій. До сьогодні діагностичні критерії стосувалися якісно виражених поведінкових

симптомів, пов'язаних із важкими затримками мовленнєвого розвитку і когнітивних навичок.

Сьогодні для виявлення розладів спектру аутизму використовуються дві класифікаційні і діагностичні системи: МКХ-10 і DSM-5.

Симптоматика аутизму в МКХ-10 поділена на три групи: а) якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії, б) якісні аномалії в спілкуванні (комунікації), в) обмежені повторювані стереотипні шаблони поведінки і активності.

Одними з найбільш кардинальних змін у діагностичних критеріях аутизму і пов'язаних з ним розладів відбулися в останній версії Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів США. У процесі створення DSM-5 була втрачена «тріада аутизму» з DSM-IV і МКХ-10, що призвело до виділення двох кластерів дефіцитів (DSM-5, APA, 2013): порушення соціальної комунікації та обмежених і повторювальній моделі поведінки та/або інтересів (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013*).

У сучасних дослідженнях практичного спрямування, які стосуються ефективного здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС у закладах дошкільної та загальної середньої освіти наголошується, що цей розлад впливає на всі сфери психіки дитини: пізнавальну, емоційну, рухову, чуттєву; накладає специфічний відбиток на рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення.

З вище зазначених кластерів дефіцитів, притаманних РАС, порушення соціальної комунікації є провідним. У дослідженнях І. Марценковського зазначається, що до клінічних проявів цього кластеру відносяться: обмеженість невербальної поведінки (міміки, жестів, емоційних рухів, інтонацій, пауз під час спілкування), що використовується для регулювання соціальної взаємодії, нездатність організувати і підтримувати взаємодію (гру і спілкування) з однолітками відповідно до віку дитини, відсутність спонтанного бажання ділитися радістю, інтересами чи досягненнями з оточуючими (наприклад, дитина не показує, не приносить свій предмет (іграшку, навчальне приладдя) або не повертає до нього увагу оточуючих).

Діти з РАС мають недолік соціальної та емоційної взаємодії, не розуміють емоції дорослих (батьків, рідних, педагогів тощо), не співчують їм, не сміються у відповідь, правильно (адекватно) не оцінюють соціальний контекст ситуації за емоційними реакціями її учасників (Марценковський, 2013).

Дослідження в галузі теорії розуму дозволили зробити припущення, що здатність дітей наслідувати інших людей є основною навичкою, яка покладена в основу формування розуміння точки зору інших (Baron-Cohen, 2009). Саме на основі наслідувальної діяльності формується та психічна функція, що називається емпатією (здатністю розуміти емоції інших людей). Несформованість емпатії негативно впливає на всі види діяльності: ігрову, навчальну, соціальну та емоційну взаємодію, взаємини з однолітками й відчуття: співпереживання, повага, дружелюбність тощо.

Як відомо, під час роботи з дітьми з ООП різних категорій провідним є використання індивідуального та диференційованого підходів.

Категорія дітей із РАС вимагає обґрунтованої, чіткої корекційної спрямованості побудови навчально-виховного процесу – від легкої адаптації до значної поглибленої модифікації підходів у вихованні та навчанні за умови глибини прояву розладу, наявних супутніх порушень. Тому можна говорити про індивідуалізацію моделі та технології навчально-виховної роботи, які є ефективними для дітей із РАС і можуть бути поширені на інші категорії дітей із порушеннями психофізичного розвитку ускладнені цим розладом.

Як правило, виявлення розладу аутистичного спектру відбувається в ранньому та молодшому дошкільному віці. Провідна роль у діагностуванні та формуванні лікувально-корекційної програми належить психіатру. Одночасно, на різних етапах до роботи з дитиною можуть долучатися неврологи, психологи, логопеди, дефектологи та інші фахівці. За наявного медичного висновку фахівці закладу освіти – вчителі (вихователі), психолог, дефектолог, логопед можуть використати методику функціонально-поведінкового оцінювання з метою визначення умов неприйнятної поведінки дитини і планування стратегії її корекції, адже неприйнятна поведінка завжди має свої причини, на які можна здійснювати корекційний вплив, а потім вже визначати стратегії покращення академічної успішності. Загалом, план допомоги буде залежати від різноманітності симптомів, оцінювання поведінкових проблем дитини – функціонально-поведінкового оцінювання (Ферт, 2020).

На думку О. Ферт, успіх у складанні індивідуальної програми розвитку (за умови офіційного виявлення порушення) залежить від того, наскільки згуртовано працюватиме команда фахівців і наскільки ретельно буде проведене спостереження за дитиною та оцінювання її поведінкових особливостей і навчальних можливостей. Під час планування стратегій навчально-виховної корекції необхідно пам'ятати про те, що

пріоритетними в короткотерміновому та довготерміновому цілепокладанні є наступні цілі: найперше – безпека, соціальна взаємодія, поведінка в цілому, самостійність і, лише в останню чергу, – навчальні досягнення. Наступним важливим моментом є орієнтування на індивідуальні особливості дитини – її навчальний стиль, зону найближчого розвитку. Для дітей із РАС у межах індивідуальної програми розвитку розробляється також індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма, оскільки окрім усіх необхідних варіантів адаптації вони потребують також суттєвої модифікації навчального матеріалу. Адаптації стосуються як факторів середовища, так і методів та прийомів роботи в класі і є складовою диференційованого навчання в інклюзивному освітньому середовищі (Ферт, 2020).

З огляду на те, що дитина з РАС постійно знаходиться в стресовому стані, потрібно створити комфортне оточуюче середовище, яке би гальмувало її патологічні прояви, що можливе за умови формування відчуття безпеки й довіри – фундаментальних станів, без яких неможливий продуктивний розвиток.

Відповідно до Комплексної програми розвитку дітей з аутизмом «Розквіт» (2013), у ході створення комфортного середовища відбувається своєрідне пристосування до психічних проявів дитини. Це можливе за умови уважного спостереження та позитивного, терплячого ставлення до дитини, прагнення зрозуміти її вподобання: що вміє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, які комунікативні засоби використовує, як поводить себе в умовах комфорту та/або дискомфорту та неприязні: що нервує дитину, викликає агресію, негативізм, тривожність, страхи, збудливість тощо. Комфортне середовище створюється для адаптації дитини до нової ситуації, для формування в неї арсеналу способів взаємодії з оточуючим світом – підготовки дитини до навчального процесу, є пропедевтичним періодом для дитини, головна мета якого – адаптація до соціального оточення.

Ураховуючи те, що в дитини з РАС відсутня мотивація роботи, те, що очікують, умовою продуктивного контакту стає увага до дитини, здатність помічати, які стимули зовнішнього світу привертають її увагу та впливають на неї. Спроби комунікувати з дітьми з РАС повинні враховувати їх інтереси та вподобання: це можуть бути цікаві для них звуки, або предмети, або дії.

Пропедевтичний період можна вважати завершеним, коли в дитини сформована терпимість до присутності хоча б однієї сторонньої людини, а також відпрацьовані прийоми та засоби, якими можна ефективно

впливати на зміну її станів. Це свідчить, що освітнє середовище не викликає в дитини стресу й поступово перетворюється на комфортне, що надає можливість здійснювати подальшу психолого-педагогічну роботу. Тільки після цього можна переходити до створення розвивального середовища, спрямованого на максимальну активізацію дитини, можливість виконання навчально-розвивальних завдань.

Створення такого середовища позначає вміння виявити в дитини зони актуального і найближчого розвитку, а також – ресурси її розвитку. Саме за таких умов буде відбуватися перехід від стресо-агресивної до творчо-позитивної педагогіки.

Адаптовані програми навчання дітей із РАС – це результат аналізу й переосмислення сутності процесу психолого-педагогічного впливу на цих дітей.

Ураховуючи специфіку прояву розладу, вважаємо за доцільне визначити пріоритетні напрями роботи з обраною категорією дітей, побудови корекційно-розвивального та навчального процесів.

1. Становлення соціальних якостей як пріоритетний напрям розвитку має стати стрижнем у всіх видах корекційно-розвивальної роботи з дитиною. 2. Спрямованість на цілісний розвиток (головні орієнтири розвитку – психомоторний, соціальний і загальний інтелект). 3. Організація корекційно-розвивальних і навчальних занять в умовах мікрогрупи. 4. Оцінка ефективності освітнього процесу за показниками індивідуального розвитку дитини (індивідуальна корекційно-розвивальна програма). 5. Послідовна, комплексна робота з сім'єю як системою (*Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом «Розквіт», 2013*).

У контексті цілісного розвитку дітей з РАС корекційно-розвивальна робота ґрунтується на видах інтелекту: фізична сфера – на психомоторному інтелекті як динамічній системі цілісних рухових і психічних актів, що виконують активуючу функцію. Чотири освітні області «Соціально-комунікативний розвиток», «Мовленнєвий розвиток», «Художньо-естетичний» і «Фізичний розвиток» – на соціальному інтелекті як інтегральній здатності розуміти взаємини між людьми. Освітня галузь «Пізнавальний розвиток» – на загальному інтелекті як пізнавальній здатності, що визначає готовність до засвоєння й використання знань та досвіду. При цьому кожному виду інтелекту відповідають освітні області та види діяльності.

Певний час дитина з РАС та її сім'я потребують систематичної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на: індивідуальну підготовку дитини до навчання, формування в неї адекватної поведінки;

дозоване введення в ситуацію навчання в групі дітей; установлення продуктивного контакту з дитиною; підтримання комфортної обстановки в місці знаходження дитини; досягнення впорядкованості життєдіяльності дитини в цілому; урахування специфіки засвоєння інформації в дітей щодо організації та подання навчального матеріалу; чітка організація освітнього середовища, пошук і використання в соціальному розвитку дитини наявних у неї здібностей та можливостей; сприяння розвитку соціально-побутових навичок; сприяння розвитку адекватних відносин дитини з однолітками; сприяння індивідуально дозованому й поступовому розширенню освітнього простору дитини за межі закладу освіти тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що розлади аутистичного спектру (РАС) не є самостійним порушенням, переважно є наслідками неврологічних порушень ЦНС дитини і як самостійне порушення (без неврологічного чинника) не існує. Складність і специфіка РАС виявляються в широкому діапазоні станів, що характеризуються специфічними порушеннями соціальної поведінки, комунікації, вербальних здібностей, обмеженістю інтересів та діяльності, є особливими та індивідуальними. Дуже часто РАС супроводжуються іншими порушеннями, переважно – поведінковими. Тому кожна дитина з РАС неповторна та унікальна.

Етіологія і патогенез РАС точно не відомі, передбачаються мультифакторні причини порушення: біологічні (генетичні, дізнейроонтогенетичні, нейрохімічні, імунологічні), психосоціальні.

Поняття «розлади аутистичного спектру» охоплює триаду проявів, що включають порушення спілкування, соціальної взаємодії, соціального розуміння і уяви. Із зазначених кластерів дефіцитів, притаманних РАС, порушення соціальної комунікації є провідним.

Труднощі соціальної комунікації зазначеної категорії дітей потребують чітко структурованого освітнього середовища. Ефективна робота з цією дитиною включає послідовні дії педагога, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі взаємодії, побудову позитивних, довірливих стосунків із дитиною.

Результати співпраці з дітьми з РАС охоплюють різні методи і прийоми, що допомагають скласти об'єктивну картину щодо можливостей дитини та перспектив застосування різних стратегій у межах навчальної програми з метою повноцінного включення дитини до дитячого колективу. Індивідуальне оцінювання зазначеної категорії дітей доцільно проводити регулярно з метою корегування корекційно-розвивальних стратегій на

основі реальної картини їхнього розвитку й успішності. Регулярне оцінювання дитини є основою процесу системного вивчення і необхідним елементом диференційованого підходу до дитини з РАС, її включення в інклюзивний освітній процес на основі індивідуальних особливостей.

Перспективу подальших наукових розвиток ми пов'язуємо з розробкою та обґрунтуванням експериментальної методики дослідження процесу адаптації дітей із РАС молодшого шкільного віку до закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, виявленням ефективних прийомів співпраці педагогів (учителів, дефектологів, логопедів, психологів) з обраною категорією дітей, включенням їх в освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

- Боряк, О. В., Одинченко, Л. К. (2020). Молодші школярі з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в сучасному інклюзивному просторі *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6 (99-100), 12-23 (Boriak, O. V., Odyuchenko, L. K. (2020). Junior schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit in modern inclusive space. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5-6 (99-100), 12-23).
- Марценковский, И. А. (2013). Расстройства спектра аутизма: вопросы диагностики и терапии. *Психоневрология та нейропсихіатрія*, 3 (48). <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2013/3%2848%29/article-789/rasstroystva-spektra-autizma-voprosy-diagnostiki-i-terapii#gsc.tab=0> (Martrenkovskiy, I. A. (2013). Autism spectrum disorders: Diagnostic and therapy issues. *Psychoneurology and Neuropsychiatry*, 3 (48). <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2013/3%2848%29/article-789/rasstroystva-spektra-autizma-voprosy-diagnostiki-i-terapii#gsc.tab=0>).
- Симашкова, Н. В. (2012). Рецензия – ответ на разбор случая Королевского медицинского общества. «Пропущенный диагноз – утраченная жизнь». *Современная терапия в психиатрии и неврологии*, 1, 32-34 (Simashkova, N. V. (2012). Review – an answer to the analysis of the chance of the Royal Medical Society. “The missed diagnosis is lost life”. *Modern therapy in psychiatry and neurology*, 1, 32-34).
- Тиганов, А. С., Башина, В. М. (2005). Современные подходы к пониманию аутизма в детстве. *Журнал неврологии и психиатрии*, Т. 105 (8), 4-13 (Tiganov, A. S., Bashina, V. M. (2005). Modern approaches to an understanding of autism in childhood. *Journal of Neurology and Psychiatry*, Vol. 105 (8), 4-13).
- Ферт, О. Г. (2020). *Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03). Київ (Fert, O. H. (2020). *Differentiated approach to children with mental development disorders in the inclusive educational process* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Baron-Cohen S., Scott F.J., Allison C., Williams J., Bolton P., Matthews F.E., Brayne C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *Br J Psychiatry*. Jun; 194 (6), 500-509. doi: 10.1192/bjp.bp.108.059345.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013). Fifth Edition. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Handleman, J. S., & Harris, S. L. (Eds.) (2008). *Preschool education programs for children with autism*. Austin, TX: PRO-ED.

- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., Veenstra-VanderWeele, J., (2018). Autism Spectrum Disorder. *The Lancet*, 392, 508-520. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2
- Wolff, S. (1996). The first account of the syndrome Asperger described? Translation of a paper entitled – Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter|| by Dr. G.E. Ssucharewa; scientific assistant, which appeared in 1926 in the *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie* 60: 235-261. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5, 119-132.

РЕЗЮМЕ

Боряк Оксана, Дегтяренко Татьяна. К вопросу интеграции школьников с нарушениями аутистического спектра в общеобразовательное учебное пространство.

В статье представлена проблема особенностей обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях учебного заведения с инклюзивной формой обучения. Среди современных детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста особое место занимают дети с расстройствами аутистического спектра. Специфика проявлений нарушения накладывает негативный отпечаток на их поведение, вызывает определенные трудности во время усвоения учебного материала, влияет на уровень формирования необходимых знаний, умений, навыков, затрудняет осуществление учебно-воспитательного воздействия.

Цель статьи – исследовать и обобщить сведения по обоснованию и определению понятия «расстройства аутистического спектра»; проанализировать и систематизировать этиологию, специфику проявлений нарушения у младших школьников в условиях современного образовательного пространства; определить и обосновать алгоритм постепенного включения ребенка с РАС в образовательное пространство в пределах психолого-педагогического сопровождения этой категории школьников в условиях классов с инклюзивной формой обучения.

В ходе проведенного исследования было установлено, что расстройства аутистического спектра (РАС) не является самостоятельным нарушением, преимущественно являются следствием неврологических нарушений ЦНС ребенка, как самостоятельное нарушение (без неврологического фактора) не существует. Сложность и специфика РАС проявляются в широком диапазоне состояний, которые характеризуются специфическими нарушениями социального поведения, коммуникации, вербальных способностей, ограниченностью интересов и деятельности, являются особыми и индивидуальными. Очень часто РАС сопровождаются другими нарушениями, преимущественно – поведенческими. Поэтому каждый ребенок с РАС неповторим и уникален.

Ключевые слова: младший школьный возраст, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, расстройства спектра аутизма, расстройства поведения, трудности обучения, воспитания, развития.

SUMMARY

Boriak Oksana, Dehtiarenko Tatiana. On the issue of integration of schoolchildren with autism spectrum disorders into the general educational space.

The article considers the issue of peculiarities of teaching, upbringing and development of children with special educational needs in the conditions of the modern educational space – education institutions with inclusive form of learning. Among the modern children of both preschool and primary school age, a special place is occupied by children with autism spectrum disorders. The specificity of the violation manifestations has a negative impact on their behavior, causes certain difficulties during assimilation of the

learning material, affects the level of formation of the necessary knowledge, skills, abilities, complicates educational influence.

The aim of the article is to investigate and summarize information on justification and definition of the concept of an “autism spectrum disorder”; to analyze and systematize the etiology, the specifics of disorders manifestations in primary school children in the modern educational space; to determine and substantiate the algorithm of correctional-developmental work within the psychological and pedagogical support for the selected category of schoolchildren in the conditions of classes with inclusive form of learning.

The study has found that autism spectrum disorders (ASD) are not an independent disorder, they are mainly the result of the neurological disorders of the child’s CNS and as an independent disorder (without a neurological factor) does not exist. The complexity and specificity of ASD are manifested in a wide range of conditions, which are characterized by specific disorders of social behavior, communication, verbal abilities, limited interests and activities, are special and individual. Very often ASD are accompanied by other disorders, mostly behavioral. Therefore, each child with ASD is unique.

The etiology and pathogenesis of ASD are not exactly known, multifactorial causes of the disorder are assumed: biological (genetic, dysneuroontogenetic, neurochemical, immunological), psychosocial.

The concept of an “autism spectrum disorder” covers a triad of manifestations, including disorders of communication, social interaction, social understanding and imagination. Of these clusters of deficits inherent in ASD, the violation of social communication is the leading one.

Difficulties in social communication of this category of children require a clearly structured educational environment. Effective work with this child includes consistent actions of the teacher, clear rules of conduct, predictability in the organization of the environment and style of interaction, building a positive, trusting relationship with the child.

The results of cooperation with children with ASD include various methods and techniques that help to form an objective picture of the child’s capabilities and prospects for the application of various strategies within the curriculum in order to fully include the child in the children’s collective. Individual assessment of this category of children should be conducted regularly in order to adjust the correctional and developmental strategies based on the real picture of their development and success. Regular assessment of the child is the basis of the process of systematic study and a necessary element of a differentiated approach to the child with ASD, his inclusion in the inclusive educational process based on individual characteristics.

Key words: *primary school age, inclusive education, children with special educational needs, autism spectrum disorders, difficulties in learning, upbringing, development.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Вертель Владислав. Розвиток еколого-натуралістичної роботи в закладах позашкільної освіти Сумської області	3
Ворощук Оксана. Розвиток науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).....	13
Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Олена. Історіографія проблеми розвитку вищої освіти на території України у кінці ХІХ – на початку ХХ ст.	24
Куліченко Алла. Розвиток української медичної освіти у ХV – ХVІІ ст.: представники та події	35

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабюк Сергій. Рівнева класифікація рухових завдань гімнастичного характеру для уроків фізичної культури	46
Гаврило Олена. Умови адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти	56
Генкал Світлана. Організація продуктивного навчання як засобу формування біологічної компетентності учнів профільних класів	67
Грудок-Костюшко Марина, Іванова Наталія, Марчук Ірина. Мультимодальність і бімодальність у цифровому освітньому просторі	78
Гузенко Наталія. Виховні можливості ігрової діяльності у формуванні досвіду моральної поведінки підлітків.....	86
Замрозевич-Шадріна Світлана. Феномен «культура здоров'я» як наукова проблема.....	94
Корець Микола, Симоненко Катерина. Розробка факультативного курсу з основ комп'ютерного дизайну для учнів профільної школи	103
Мнищенко Катерина. Організаційно-методичні засади формування основ художньо-естетичної компетентності дітей дошкільного віку	112
Мукан Наталія, Гаврилюк Маріанна. Методологія педагогіки: сутність, принципи, підходи.....	121
Насадюк Тетяна. Розвиток ідеї прикладної спрямованості навчання математики в школах України	128
Носкова Маргарита. Використання дистанційної форми навчання для організації навчального процесу у закладах загальної середньої освіти України.....	140
Слушний Олег. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя ХХІ століття	150

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бойко Ірина. Віртуальний освітній коворкінг у професійній підготовці майбутніх викладачів	160
Бойко Світлана, Волкова Олена. Впровадження месенджера Telegram в процес вивчення іноземної мови для підвищення рівня грамотності писемного та усного мовлення студентів	170
Бойчук Ірина, Козаченко Галина. Реалізація студентоцентрованого навчання як сучасної парадигми освітнього процесу закладів вищої та фахової передвищої освіти	182
Васильєва Галина. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання.....	193
Дудова Діна. Впровадження педагогічних умов формування національно-патріотичної свідомості у процес підготовки майбутніх фахівців морської галузі.....	210
Дундюк Артем. Педагогічні умови формування професійної компетентності техніків-технологів автомобільного транспорту засобами ІКТ: аналіз результатів.....	222
Задорожна Ірина. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов: можливості, проблеми та шляхи їх вирішення	232
Заміховська Тетяна. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців права.....	245
Іванюк Ганна, Мельник Інна, Антипін Євген. Психологічні особливості суб'єктивних семантичних полів майбутніх педагогів з різним типом професійної спрямованості	257
Коваленко Наталія. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій	268
Ковальов Ігор, Рибалко Петро, Корж-Усенко Лариса, Красілов Андрій. Реформування системи фізичного виховання у закладах вищої освіти України.....	279
Короткіх Михайло, Король Ярослав. Удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту	287
Кривонос Ольга, Чернякова Жанна. Адаптація підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в новій українській школі (на прикладі навчальної дисципліни «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти»).....	296

Миколів Марія. Цілі та зміст формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі засобами інформаційно-комунікаційних технологій	307
Могильна Юлія. Підготовка майбутніх вчителів до неформальної освіти школярів	320
Мороз Ольга, Осінська Жанна, Плохотнюк Оксана, Процюк Ірина. Формування технологічних умінь майбутніх фармацевтів на засадах практико-орієнтовного підходу	329
Петренко Олена, Петренко Наталія, Лоза Тетяна. Особливості методики навчання студентів вправам з пілатесу на заняттях з фізичного виховання	341
Пономаренко Станіслав. Екологічна специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту	351
Ровенська Ольга, Астахов Віктор, Дмитришин Ірина. Розробка системи систематичного перегляду і оновлення освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти	366
Харламенко Валентина, Гузенко Оксана. Теоретико-методологічний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів	377
Хроленко Марина. Сутність екологічної компетентності у підготовці майбутніх учителів біології	388
Чернявська Олена. Використання компетентнісного підходу при модернізації процесу фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників	398
Шаповалова Ольга, Васько Ольга, Бутенко Віта, Білер Оксана. Методологічні засади управління якістю в сучасному закладі вищої освіти	406

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Балог Габор. Методика цілеспрямованого формування готовності музикантів-інструменталістів у вищих навчальних закладах до сценічної діяльності	417
Пань Шен. Педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва	431
Петренко Марина. Організація самостійної роботи майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі вивчення дисципліни «читання партитур»	442
Хмелевська Інга, Трощенко Володимир. Потенціал художньо-емоційної інтерпретації жесту в інтердисциплінарній проєкції мистецької педагогіки	453
Чжан Сіньюань. Сутність прогностичних умінь у структурі діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	464

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- Фаст Аліна.** Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із публічного адміністрування з використанням досвіду США.... 473
- Шелепницька-Говорун Наталія.** Аналіз навчальних програм ЗВО Польщі з проблеми формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва 483

РОЗДІЛ VІ. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

- Апухтіна Вікторія.** Вплив керівних функцій на розвиток критичного мислення осіб з порушеннями психофізичного розвитку 494
- Боряк Оксана, Дегтяренко Тетяна.** До питання інтеграції школярів з розладами аутистичного спектру в загальноосвітній навчальний простір..... 505

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Вертель Владислав. Развитие эколого-натуралистического работы в учреждениях внешкольного образования Сумской области	3
Ворощук Оксана. Развитие научно-педагогических школ в области дошкольного образования Украины (вторая половина XX вв. - начала XXI вв.).....	13
Корж-Усенко Лариса, Сидоренко Елена. Историография проблемы развития высшего образования на территории Украины в конце XIX – в начале XX в.....	24
Куличенко Алла. Развитие украинского медицинского образования в XV – XVII вв.: представители и события.....	35

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бабюк Сергей. Уровневая классификация двигательных задач гимнастического характера для уроков физической культуры	46
Гаврило Елена. Условия адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования	56
Генкал Светлана. Организация продуктивного обучения как способа формирования биологической компетентности учащихся профильных классов	67
Грудок-Костюшко Марина, Иванова Наталия, Марчук Ирина. Мультиmodalность и бимодальность в цифровом образовательном пространстве	78
Гузенко Наталья. Воспитательные возможности игровой деятельности для формирования опыта нравственного поведения подростков.....	86
Замрозевич-Шадрина Светлана. Феномен «культура здоровья» как научная проблема	94
Корец Николай, Симоненко Екатерина. Разработка факультативного курса по основам компьютерного дизайна для учащихся профильной школы	103
Мнищенко Екатерина. Организационно-методические основы формирования основ художественно-эстетической компетентности детей дошкольного возраста	112
Мукан Наталия, Гаврилюк Марианна. Методология педагогики: сущность, принципы, подходы	121
Насадюк Татьяна. Прикладная роль математики на разных этапах развития математического образования в школах Украины.....	128
Носкова Маргарита. Использование дистанционной формы обучения для организации учебного процесса в средних общеобразовательных школах Украины	140

Слушний Олег. Инновационные образовательные технологии в деятельности учителя XXI века 150

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бойко Ирина. Виртуальный образовательный коворкинг в профессиональной подготовке будущих преподавателей..... 160

Бойко Светлана, Волкова Елена. Внедрение мессенджера Telegram в процесс изучения иностранного языка для повышения уровня грамотности письменной и устной речи студентов. 170

Бойчук Ирина, Козаченко Галина. Реализация студентоцентрированного обучения как современной парадигмы образовательного процесса учреждений высшего и профессионального предвысшего образования 182

Васильева Галина. Организационно-педагогические условия формирования методической компетентности учителей инклюзивной формы обучения 193

Дудова Дина. Внедрение педагогических условий формирования национально-патриотического сознания в процесс подготовки будущих специалистов морской отрасли 210

Дундюк Артем. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности техников-технологов автомобильного транспорта средствами ИКТ: анализ результатов 222

Задорожная Ирина. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам: возможности, проблемы и пути их решения 232

Замиховская Татьяна. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих специалистов права 245

Иванюк Анна, Мельник Инна, Антипин Евгений. Психологические особенности субъективных семантических полей будущих педагогов с разным типом профессиональной направленности 257

Коваленко Наталья. Теоретическое обоснование структурно-функциональной модели формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий 268

Ковалёв Игорь, Рыбалко Петр, Корж-Усенко Лариса, Красилов Андрей. Реформирование системы физического воспитания в заведениях высшего образования Украины 279

Коротких Михаил, Король Ярослав. Совершенствование учебно-методического обеспечения подготовки будущих офицеров к применению средств радиационно-химической защиты 287

Кривонос Ольга, Чернякова Жанна. Адаптация подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в новой украинской школе

(на примере учебной дисциплины «Актуальные вопросы инновационного развития образования»)	296
Мыколив Мария. Цели и содержание формирования у будущих преподавателей англоязычной компетентности в говорении и письме средствами информационно-коммуникационных технологий	307
Могильная Юлия. Подготовка будущих учителей к неформальному образованию школьников	320
Мороз Ольга, Осинская Жанна, Плохотнюк Оксана, Процюк Ирина. Формирование технологических умений будущих фармацевтов на основе практико-ориентированного похода	329
Петренко Елена, Петренко Наталия, Лоза Татьяна. Особенности методики обучения студентов упражнениям пилатесу на занятиях по физическому воспитанию	341
Пономаренко Станислав. Экологическая специфика профессиональной деятельности будущих специалистов гражданской защиты	351
Ровенская Ольга, Стахов Виктор, Дмитришин Ирина. Разработка системы систематического пересмотра и обновления образовательных программ подготовки соискателей высшего образования	366
Харламенко Валентина, Гузенко Оксана. Теоретико-методологический анализ тенденций профессионализации будущих педагогов	377
Хроленко Марина. Сущность экологической компетентности в подготовке будущих учителей биологии	388
Чернявская Елена. Использование компетентностного подхода в модернизации процесса физического воспитания будущих квалифицированных работников	398
Шаповалова Ольга, Васько Ольга, Бутенко Вита, Биллер Оксана. Методологические основы управления качеством в современном учреждении высшего образования	406

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балог Габор. Методика целенаправленного формирования готовности музыкантов-инструменталистов в высших учебных заведениях к сценической деятельности	417
Пань Шен. Педагогические условия формирования художественно педагогическом образованности будущих учителей музыкального искусства	431
Петренко Марина. Организация самостоятельной работы будущих специалистов музыкального искусства в процессе изучения предмета «Чтение партитур»	442

Хмелевская Инга, Трощенко Владимир. Феномен художественно-эмоциональной интерпретации жеста в интердисциплинарной проекции педагогики искусства.....	453
Чжан Синьюань. Сущность прогностических умений в структуре деятельности будущих учителей музыкального искусства.....	464

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Фаст Алина. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по публичному администрированию с использованием опыта США.....	473
Шелепницкая-Говорун Наталья. Анализ учебных программ ЗВО Польши с проблемы формирования вокальной культуры специалистов музыкального искусства.....	483

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апухтина Виктория. Влияние управляющих функций на развитие критического мышления у людей с нарушениями психофизического развития	494
Боряк Оксана, Дегтяренко Татьяна. К вопросу интеграции школьников с нарушениями аутистического спектра в общеобразовательное учебное пространство	505

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Vertel Vladyslav. Ecological and naturalistic work development in extracurricular education institutions of Sumy region.....	3
Voroshchuk Oksana. Development of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education of Ukraine (second half of the XX century - beginning of the XXI century).....	13
Korzh-Usenko Larysa, Sydorenko Olena. Historiography of the problem of higher education development on the territory of Ukraine in the late XIX – early XX centuries.....	24
Kulichenko Alla. Development of Ukrainian medical education in the 15th – 17th centuries: representatives and events	35

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Babiuk Serhii. Level classification of gymnastic physical exercises for physical training lessons.....	46
Havrylo Olena. Conditions for the adaptation of young children to a preschool education institution	56
Genkal Svitlana. Organization of productive learning as a means of forming students' biological competence in profile classes	67
Grudok-Kostiushko Maryna, Ivanova Nataliia, Marchuk Iryna. Multimodality and bimodality in the digital educational environment.....	78
Huzenko Nataliia. Upbringing possibilities of games in the development of moral behavior experience for adolescents.	86
Zamrozevich-Shadrina Svetlana. Phenomenon “culture of health” as a scientific problem.....	94
Korets Mykola, Symonenko Ekaterina. Development of an optional course on the fundamentals of computer design for specialized school students	103
Mnyshenko Kateryna. Organizational and methodological principles of forming the foundations of artistic and aesthetic competence of preschool children	112
Mukan Nataliia, Havryliuk Marianna. Methodology of Pedagogy: essence, principles, approaches	121
Nasadyuk Tetiana. Applied role of mathematics at different stages of development of mathematical education in Ukrainian schools.....	128
Noskova Margaryta. Use of distance form of education for the organization of the educational process in general secondary education institutions in Ukraine	140
Slushnyi Oleg. Innovative educational technologies in the activities of the XXI century teacher.....	150

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Boiko Iryna. Virtual educational coworking in the professional training of future teachers	160
Boiko Svitlana, Volkova Olena. Incorporating telegram messenger into the foreign language study process to improve writing and speaking accuracy	170
Boychuk Iryna, Kozachenko Halyna. Implementation of Student-centred Education as a Modern Paradigm of the Educational Process of Higher and Professional Higher Education Institutions	182
Vasylieva Halyna. Organizational and pedagogical conditions of forming methodological competence of teachers of inclusive form of study	193
Dudova Dina. Introduction of pedagogical conditions of forming national-patriotic consciousness in the process of training future sea specialists.....	210
Dundiuk Artem. Pedagogical conditions of professional competence formation of automotive transport technologists by means of ICT: results analysis.....	222
Zadorozhna Iryna. Use of Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages: Opportunities, Problems and Solutions.....	232
Zamikhovska Tetiana. Pedagogical conditions for the formation of future law specialists' professional mobility.....	245
Ivaniuk Anna, Melnyk Inna, Antypin Yevhen. Psychological features of subjective semantic fields of future teachers with different types of professional orientation.....	257
Kovalenko Nataliia. Theoretical substantiation of the structural-functional model of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies	268
Kovalov Ihor, Rybalko Petro, Korzh-Usenko Larysa, Krasilov Andrii. Reform in the system of physical education in the higher education institutions of Ukraine	279
Korotkikh Mykhailo, Korol Yaroslav. Improving training and methodological support for the training of future officers for the use of radiation and chemical protection	287
Kryvonos Olga, Chernyakova Zhanna. Adaptation of training of future teacher to professional activity in the new ukrainian school (on the example of the discipline "Current issues of innovative development of education")..	296
Mykoliv Mariya. Objectives and content of developing prospective university teachers' English competence in speaking and writing by means of information and communication technologies	307

Mohylna Yuliia. Preparation of future teachers for non-formal education of pupils	320
Moroz Olga, Osynska Zhanna, Plokhotniuk Oksana, Protsiuk Iryna. Formation of Technological Skills of Future Pharmacists on the Basis of Practice-oriented Approach	329
Petrenko Olena, Petrenko Nataliia, Loza Tetiana. Features of the methodology of teaching students Pilates exercises in physical education classes.....	341
Ponomarenko Stanislav. Ecological specificity of professional activity of future civil protection specialists	351
Rovenska Olha, Astahov Viktor, Dmytryshyn Iryna. Development of a system of systematic review and updating of educational programs for higher education applicants.....	366
Kharlamenko Valentyna, Huzenko Oksana. Theoretical and methodological analysis of current trends in the professionalization of future teachers.....	377
Khrolenko Maryna. The essence of ecological competence in the training of future teachers of biology.....	388
Cherniavska Olena. The use of a competence-based approach in the modernization of the process of physical education of future qualified workers.....	398
Shapovalova Olha, Vasko Olha, Butenko Vita, Bilier Oksana. Methodological foundations of education quality assurance in modern higher education institution	406

SECTION IV. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Balogh Gabor. Methodology for the purposeful formation of musicians-instrumentalists' readiness for stage performance in higher education institutions	417
Pan Sheng. Pedagogical conditions for the formation of artistic-pedagogical erudition of future musical art teachers	431
Petrenko Maryna. Organization of independent work of future musical art specialists in the process of studying the discipline "Reading scores"	442
Khmelevska Inga, Troshchenko Volodymyr. The phenomenon of artistic-emotional interpretation of a gesture in the interdisciplinary projection of artistic pedagogy.....	453
Zhang Xinyuan. The essence of prognostic skills in the structure of future musical art teachers' activity	464

SECTION V. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Fast Alina. Formation of professional competence of future public administration specialists using the U.S. experience	473
---	-----

Shelepnytska-Govorun Natalia. Analysis of curricula of Poland higher education institutions on the problem of formation of musical professionals' vocal culture..... 483

SECTION VI. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Apukhtina Viktoriia. The influence of executive functions on the development of critical thinking in people with special needs 494

Boriak Oksana, Dehtiarenko Tatiana. On the issue of integration of schoolchildren with autism spectrum disorders into the general educational space 505

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2021. № 2 (106). 529 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2021.02

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 01.03.2021.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 25,90 Обл. вид. арк. 25,11.
Тираж 100 пр. Зам. № 25.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.