Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi48

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 48

ХЕРСОН
2021

УДК 37.013

Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» включено до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б» (наказ МОН України № 1188 від 24.09.2020 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 2 від 11.02.2021 р.).

Збірник включено до:

Index Copernicus, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, Open Academic Journals Index

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, заступник головного редактора (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ореста	КАРПЕНКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анна	КЛІМ-КЛІМАШЕВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Олена	КОХАНОВСЬКА	доктор педагогічних наук, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Олена КАРАМАН – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Галина МЕШКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 48. 277 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти І-ІІ і ІІІ-ІV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

© Педагогічний альманах, 2021

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Калінчук А. О. Інтенсифікація позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти 10
Христенко О. М. Зарубіжний досвід дослідження цінностей в освітньому контексті 16

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 23
Сидорович М. М. До проблеми формування категорії «системність та ієрархічність живого» в учнів біологічного профілю 24
Ситченко А. Л., Корнієнко І. А. До проблеми пізнання літературного твору 34
Власій О. О. Можливості використання цифрових інструментів для реалізації квест-технологій з освітньою метою 40
Мхитарян О. Д. Типологія навчальних завдань із літератури як чинник удосконалення читацької комптентності учнів 49
Стребна О. В. Концептологія гри як інструмент розвитку учнів початкової школи (гносеологічний аспект) 56

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 66
Долинський Є. В. Виклики пандемії: комп'ютеризація освітнього процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів 67
Жукова О. А. Умови формування міжкультурної компетентності у студентів-музикантів з Китаю у закладах вищої освіти України 75
Кузьменко В. В., Білавич Г. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи крізь вимір риторизації освіти 85
Рускуліс Л. В. Мовна особистість крізь призму наукових студіювань Марії Іванівни Пентилюк 91
Чумак Л. В. Методологічні аспекти діджиталізації в закладах післядипломної педагогічної освіти: закономірності та наукові підходи 97
Баденкова В. М., Родіонова І. Г. Вивчення жанру сонета студентами-філологами (на матеріалі творчості С. Крижанівського) 105
Бурак В. Г. Теоретичні засади формування освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи 112
Гуменюк І. М. Реалізація системно-синергетичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням 121
Карасьова О. В. Технології e-learning для викладання іноземної мови у фармацевтичних університетах 128
Корх М. В. Цифрова трансформація морської освіти унаслідок пандемії COVID-19 135
Лавриненко Н. Ю., Лисенко С. А. Психолого-педагогічна фасилітація суб'єктів освітнього процесу 142
Мирошникова М. С. Особливості формування естетичної культури майбутнього перекладача в умовах глобалізації 150
Петько Л. В. Лінгво-педагогічний потенціал кінострічки «Римські канікули» (1953) у професійно-особистістному становленні студентів 157
Сотер М. В. Особливості змістовно-мовної інтеграції у навчанні студентів інженерно-технічних спеціальностей 166
Чернявський О. А. Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил за бойовою армійською системою 171
Юзбашева Г. С. Професіоналізм педагога – запорука якості освіти 178
Юрков А. В. Теоретичне обґрунтування і практична розробка моделі формування готовності майбутніх офіцерів-психологів до служби у збройних силах України 185

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 195
Жорова І. Я. Сучасні світові практики оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти 196
Шоробура І. М. Управління туристичною діяльністю в Україні: теоретичний аспект 202

Розділ 5. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 208
Кохановська О. В. Соціально-гуманітарна підготовка майбутніх морських фахівців наприкінці XX – початку XXI століття 209
Примакова В. В. Історичний аспект проблеми розвитку морської освіти в Україні 215
Слюсаренко Н. В., Савчук Б. П. Концептуалізація педагогічної діагностики – від Аристотеля до Павла Блонського 220
Терентьєва Н. О. Наукові розвідки XXI століття в галузі морської освіти: історичний аспект та перспективи 228
Трибулькевич К. Г. До питання становлення морської освіти в Україні 234
Коваленко О. М. Імплементація досвіду підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в сучасний освітній процес 240
Куценко І. В. Передумови становлення та періодизація моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів України (друга половина XX – початок XXI століття) 245
Петренко Г. О., Кохановська О. В. Сутність та зміст поняття «розвиток музичного виховання дітей» 250
Пислар А. Б. Періодізація розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України (1958-1991 рр.) 257
Сливка Л. В. Здоров'язбережувальне виховання в контексті педагогічної спадщини Мацєя Демеля (Maciej Demel; 1923–2017) 261
Шепель А. В., Примакова В. В. Передумови створення спеціалізованих шкіл мистецького спрямування в УРСР (30-70 рр. XX ст.) 268

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 275

Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi48

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 48

KHERSON
2021

УДК 37.013

The collection of scientific proceedings «Pedagogical Almanac» is included in the List of scientific professional publications of Ukraine, category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1188 dated September 24, 2020).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 2 dated 11.02.2021).

The collection is listed in:

Index Copernicus, Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine, Open Academic Journals Index

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, deputy head editor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oresta	KARPENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anna	KLIM-KLIMASZEWSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Olena	KOKHANOVSKA	doctor of pedagogical sciences, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: OLENA KARAMAN – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
HALYNA MESHKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2021. Issue 48. 277 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2021

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9
Kalinchuk A. O. Intensification of extracurricular work on the development of english writing competence of pupils of general secondary education institutions 10
Khrystenko O. M. Foreign experience of research of values in the educational context 16

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 23
Sidorovich M. M. To the problem of formation of the category "systemicity and hierarchy of living" in students of biological profile 24
Sytchenko A. L., Korniienko I. A. To the problem of knowledge of a literary work 34
Vlasii O. O. Potentiality of using digital tools for the implementation of quest-technologies with educational purpose 40
Mkhytaryan O. D. Typology of learning tasks from literature as a factor of improving students' reading competence 49
Strebna O. V. K Conceptology of the game as a tool for the development of students in the primary school (epistemological aspect) 56

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES..... 66
Dolynskiy Ie. V. Challenges of the pandemic: computerization of the educational process of professional training of future translators 67
Zhukova O. A. Conditions for the formation of cross-cultural competences of musician students from China in the higher school of Ukraine 75
Kuzmenko B. B., Bilavych H. V. Preparation of the future primary school teacher through the dimension of education rhetorizing 85
Ruskulis L. V. Linguistic personality through the prism of scientific studies of Mariia Ivanivna Pentyliukк 91
Chumak L. V. Methodological aspects of digitalization in postgraduate pedagogical education institutions: regularities and scientific approaches 97
Badenkova V. M., Rodionova I. G. Study of the sonnet genre by students-philologists (on the material of S. Kryzhanivsky's creative work) 105
Burak V. G. Theoretical foundations of formation educational and scientific environment of professional training of future specialists in hotel and restaurant business 112
Humeniuk I. M. Implementation of the systemic and synergetic approach into teaching ukrainian language for professional purposes 121
Karasova O. V. E-learning technologies for teaching foreign languages in pharmaceutical universities 128
Korh M. V. Digital transformation of maritime education as a result of the COVID-19 pandemic 135
Lavrynenko N. Yu., Lysenko S. A. Psychological and pedagogical facilitation of the educational process actors 142
Myroshnykova M. S. Peculiarities of formation of aesthetic culture of the future translator in the conditions of globalization 150
Pet'ko L. V. Lingua-pedagogical potential of the film "Roman Holiday" (1953) in professional and personal becoming for students 157
Soter M. V. Features of content and language integrated learning of students of engineering and technical majors 166
Chernyavsky O. A. Regulatory and legal provision of future naval officers' professional training by means of the combat army system 171
Yuzbasheva G. S. Teacher professionalism is the key to qualitative education 178
Yurkov A. V. Theoretical substantiation and practical development of the model for establishment of the readiness of future psychologists to serve in the armed forces of Ukraine 185

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 195
Zhorova I. Ya. Modern world practices for assessing the quality of educational activities of secondary education institutions 196

Shorobura I. M. Management of the tourist activity in Ukraine: theoretical aspect 202

UNIT 5. HISTORY OF PEDAGOGY 208

Kokhanovska O. V. Socio-humanitarian training of future maritime specialists at the end of XX – the beginning of XXI century 209

Prymakova V. V. Historical aspect of the problem of development of maritime education in Ukraine 215

Slyusarenko N. V., Savchuk B. P. Conceptualization of pedagogical diagnostics – from aristotle to Pavlo Blonskyi 220

Terentieva N. A. Scientific explorations of the XXI century in the field of maritime education: historical aspect and perspectives 228

Trybulkevych K. H. On the issue of the formation of maritime education in Ukraine 234

Kovalenko O. M. The implementation of the experience of future railway experts training into the modern education process 240

Kutsenko I. V. Prerequisites for formation and periodization of students' academic achievements monitoring in the maritime educational institutions in Ukraine (the second half of the XX – the beginning of the XXI centuries) 245

Petrenko H. O., Kokhanovska O. V. Essence and content of the concept "childrens' musical educational development" 250

Pyslar A. B. Chronology of the development of the youth upbringing at institutions of vocational education in Ukraine (1958-1991) 257

Slyvka L. V. Health education in the context of pedagogical heritage Matthias Demel (Maciej Demel; 1923–2017) 261

Shepel A. V., Prymakova V. V. Preconditions for the creation of specialized schools of art orientation in the USSR (30-70s of the XX century) 268

INFORMATION ABOUT AUTHORS 275

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 374+802.0 (705)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.206

Калінчук А. О.*,*
orcid.org/0000-0002-4145-7678

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню шляхів інтенсифікації позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти.

Акцентовано, що позакласна робота з розвитку англомовної компетентності у письмі має велике значення в навчальному процесі. Підкреслюється, що у тісному взаємозв'язку і поєднанні класних і позакласних заходів при включенні самостійної роботи можна досягти максимального розвитку компетентності в письмі учнів закладів загальної середньої освіти.

Представлено заходи, що пропонуються для інтенсифікації розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема комбінування різних форм, методів і засобів у межах діяльності гуртка «Writing For Pleasure» і платформи «World of English Writing».

За допомогою аналізу уточнено шляхи інтенсифікації позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти. Авторка відносить до таких шляхів урахування вікових та індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку учня; врахування інтересів, запитів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу учня у колективі; можливість індивідуалізації змісту, методів й темпів навчальної діяльності кожного учня окремо й усіх разом; створення в умовах позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем і учнем, а також учнів між собою; комбінування різних форм, методів і засобів для розвитку англомовної компетентності у письмі учнів; використання сучасних інформаційних технологій, засобів Інтернет телефонії тощо.

Ключові слова: позакласна робота, форми організації позакласної роботи, англомовна компетентність у письмі, заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Інноваційні зміни в освітньому просторі України безпосередньо впливають на особливості організації навчального процесу з іноземних мов у сучасній школі. Впровадження європейських стандартів у викладання іноземних мов є невід'ємною реальністю нашого часу [1]. Зосередження уваги на особистості учня з урахуванням сучасних вимог життя є центральним аспектом в організації навчальної діяльності, зокрема створення в освітньому середовищі навчального закладу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка «передбачає не лише зростання освітнього рівня учнів, а й розвиток умінь проєктувати і прогнозувати свої вчинки та поведінку, самостійно шукати нові способи розв'язання проблем, мати власну точку зору на різні процеси і явища» [9, с. 199]. У той же час велика увага приділяється соціокультурному аспекту навчання іноземних мов, оскільки, як зазначає С. Гапонова, знання учнів про життя, культуру та історію носія мови покращує їхнє розуміння важливості оволодіння мовою, яку вивчають, а тому пропонує освітні заходи, які підвищують мотивацію учнів до вивчення іноземної мови та сприяють активізації навчальної діяльності [3].

Аналіз досліджень. Різним питанням розвитку англомовної компетентності у письмі приділили увагу такі вчені, як О. Бігич, Г. Борецька, С. Гапонова, Н. Гез, Т. Глазунова, О. Кудряшова, С. Литвин, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, Н. Скляренко, О. Устименко, V. Evans та ін.

© Калінчук А. О.

Водночас, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що дослідження науковців зосереджуються на різних аспектах розвитку англомовної компетентності у письмі. Разом із тим, питанням розвитку англомовної компетентності у письмі учнями закладів загальної середньої освіти у позакласній роботі не було приділено достатньої уваги. Отже, дана проблема потребує детального розгляду і представлення шляхів щодо її вирішення.

Мета статті: дослідити шляхи інтенсифікації позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш за все вважаємо за необхідне розглянути поняття «позакласна робота» у широкому сенсі.

Так, за визначенням Н. Майєр, «позакласна робота – це система неоднорідних за змістом, призначенням, методикою проведення та формуванням освітньо-наукових позакласних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм» [8, с. 513]. С. Гапонова під поняттям «позакласна робота» вбачає частину єдиного навчального процесу. На думку вченої, позакласна робота, зокрема з розвитку вмінь письма учнів англійською мовою, підвищує інтерес учнів до вивчення іноземної мови [3]. Позакласні заходи з іноземної мови дозволяють розширити словниковий запас та поглибити соціокультурні знання учнів й у комплексі – розширити теми, що входять до шкільної програми [там само].

Як слушно відзначає Н. Горобченко, позакласна робота своїми захоплюючими формами викликає певний емоційний настрій і тим самим сприяє вирішенню цілого ряду завдань, зокрема вона є потужним двигуном навчальної мотивації, розвитку і підтримки інтересу учнів до вивчення іноземної мови; значно полегшує досягнення цілей навчання (практичної, розвиваючої, освітньої, виховної), підвищує рівень практичних навичок мовленнєвої діяльності; значно розширює коло загальноосвітніх знань учнів, їхнє світобачення; сприяє розвитку творчих здібностей, естетичного смаку, уяви, пам'яті та уваги учнів; здійснює виховний вплив на учнів, формує самостійність, організованість, точність та акуратність у виконанні доручень тощо [4, с. 112].

Перевагами позакласної роботи, за визначенням І. Костікової та О. Казачінер, є «активна участь у позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів із різним рівнем володіння іноземною мовою; урахування в контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу особистості в колективі; єдність практичних, розвиваючих та виховних цілей позакласних занять та уроків; опора на вже присутні стійкі інтереси школярів і вміння знайти таку спільну роботу для учнів із різними інтересами, яка викликала б потребу у вивченні загальної для них галузі знання; зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом діючих навчально-методичних комплексів з іноземних мов; позакласна робота базується на володінні учнями навичками та вміннями, набутими на уроках іноземних мов» [7, с. 13]. Тоді як до недоліків учені відносять недостатність такого пріоритету в навчальній діяльності, обмеженість та епізодичність проведення позакласних заходів [там само]. Разом із тим, можемо констатувати той факт, що у тісному взаємозв'язку і поєднанні класних і позакласних заходів при включенні самостійної роботи можна досягти максимального розвитку компетентності в письмі учнів закладів загальної середньої освіти.

Варто відзначити, що ефективність і результативність позакласної роботи, за тлумаченням М. Заседателевої, С. Мішланової, А. Філіппової та Т. Вавіліної, залежить від дотримання таких умов як-от: добровільність участі; поєднання ініціативи дітей з направляючою роллю вчителя; цікавість і новизна змісту, форм і методів роботи; естетичність всіх проведених заходів; чітка організація і ретельна підготовка всіх запланованих заходів; наявність цільових установок і перспектив діяльності; широке використання методів педагогічного стимулювання активності учнів; гласність [5, с. 164]. Дотримання усіх вище вказаних умов у комплексі дозволяє досягти поставленої вчителем мети.

При цьому основними організаційними принципами позакласної роботи з іноземної мови, на думку В. Шепелєвої, є принципи добровільності і масовості, принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками іноземної мови [11, с. 63]. Вчена акцентує увагу на тому, що принцип добровільності полягає у включенні учнів у освітній процес позакласної роботи за їх власним бажанням, учень бере на себе добровільне зобов'язання продовжувати вивчення іноземної мови, що вимагає від нього додаткових зусиль. Щодо принципу масовості, то він передбачає активну участь у позакласних заходах якнайбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою. Принцип обліку і розвитку індивідуальних особливостей і інтересів учнів, за В. Шепелєвою, передбачає врахування під час діяльності учнів їхнього власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-чуттєвої сфери і статусу особистості в колективі. Принцип зв'язку позакласної роботи з уроками іноземної мови базується на забезпеченні єдності практичних, розвиваючих і виховних цілей позакласних занять та безпосередньо уроків, що також передбачає зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом діючих навчально-методичних комплексів з іноземної мови [там само, с. 63-66]. Врахування вікових та індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку, а також інтересів (запитів) учнів, зокрема, їхньої готовності розуміти і приймати навчання як інтелектуальну діяльність, включаючи позакласну роботу, дозволить налаштувати учнів на продуктивну навчальну діяльність, яка ґрунтується головним чином на проблематиці та тематиці, що цікавить тих, хто навчається, а поставлені вчителем задачі безпосередньо пов'язані з класною діяльністю й доповнюють навчальний процес, дозволяючи розширити його можливості.

До цілей позакласної роботи з іноземної мови услід за М. Заседателевою, С. Мішлановою, А. Філіпповою та Т. Вавіліною відносимо розширення і поглиблення знань, умінь і навичок в оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю, стимулювання інтересу учнів до вивчення предмета, всебічний розвиток особистості, включаючи інтелектуальну, емоційно-вольову та духовно-моральну сфери [5, с. 166]. Тоді як до завдань, які мають бути вирішеними ресурсами позакласної роботи, відносять такі: удосконалення знань, навичок та вмінь, набутих на уроках іноземної мови; допомога школяреві у формуванні світогляду; розвиток творчих здібностей, самостійності учнів; виховання любові і поваги до людей свого рідного краю і країни, мова якої вивчається [там само].

Форми організації позакласної роботи Л. Петриченко поділяє на колективні, групові (гурткові) й індивідуальні [10, с. 73], а В. Карпова класифікує форми позакласної діяльності з іноземної мови залежно від характеру цієї діяльності: основні (пізнавальні, навчальні, розважальні, комплексні) та допоміжні (художньо-оформлюючі) [6, с. 18-19].

В. Шепелєва пропонує розрізняти форми позакласної роботи з іноземної мови за їх організаційно-структурною ознакою. Групові форми, за твердженням дослідниці, належать до організаційно-структурних форм, а індивідуальні та масові – до неструктурних [11, с. 57].

І. Костікова та О. Казачінер пропонують виокремлювати також нетрадиційні форми навчання. Вчені наголошують важливість залучення творчих та проблемних завдань, проєктної методики, мовного портфоліо («English Language Portfolio») тощо [7, с. 37-41].

Як слушно підкреслили І. Костікова та О. Казачінер, «розвиток навчальних інтересів і мотивів школярів прямо залежить від організації навчальної діяльності» [там само, с. 57]. Відтак, можна говорити про те, що від правильно підібраних форм, методів і засобів залежить якість й результат усього навчального процесу, зокрема й позааудиторної роботи.

Далі варто виокремити переваги головних форм позакласної роботи. Так, до переваг групової форми І. Костікова та О. Казачінер відносять «набагато більший обсяг виконаної роботи за той самий проміжок часу; висока результативність у засвоєнні знань

і формуванні вмінь; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль)» [7, с. 30]. Окреслюючи переваги, дослідниці визначають і недоліки групової форми навчання: недостатню активність слабких учнів та лідерські позиції встигаючих під час виконання завдань; відсутність повної впевненості викладача у контролі та активності усіх учнів; «неможливість постійно підтримувати на занятті «залізну» дисципліну й тишу» [там само].

До переваг індивідуальної форми навчання І. Костікова та О. Казачінер відносять можливість самостійного засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток самооцінки учнів, пізнавальної самостійності, здійснення якісного контролю, можливість індивідуалізувати зміст, методи й темпи навчальної діяльності дитини, спостерігати за кожною її дією й операцією при розв'язуванні конкретних завдань, стежити за її рухом від незнання до знання, своєчасно вносити необхідні корективи як у діяльність учня, так і у власну діяльність учителя, пристосовуючись до ситуації, яка постійно змінюється, але залишається контрольованою з боку вчителя і з боку учня» [7, с. 32-33]. Серед недоліків цієї форми навчання вчені виділяють «гальмування розвитку дітей із низьким рівнем навчальних можливостей, що призводить до списування, підказок, неекономність, певну обмеженість впливу вчителя, обумовлену переважно доведенням до свідомості учня завдань навчання і перевірки його виконання; обмеженість співробітництва з іншими учнями, що негативно впливало на процес соціалізації учня, формування вміння працювати в колективі [там само, с. 33].

Масові форми позакласної роботи не мають чіткої організаційної структури. До них відносять такі заходи, як вечори художньої самодіяльності, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори та інші. Такого роду заходи, як правило, проводяться епізодично [5, с. 166].

І. Костікова та О. Казачінер підкреслюють необхідність інтенсифікувати навчальну діяльність через імплементацію електронних носіїв інформації, що сприятиме урізноманітненню навчального процесу і підсилить його ефективність, а ще дозволить індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості [7, с. 43]. Таким чином, позакласна робота з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів має велике значення в навчальному процесі англійської мови.

Розглянемо деякі заходи, що пропонуються для впровадження у процес позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема на базі таких навчальних закладів, як-от: Миколаївської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 26 Миколаївської міської ради Миколаївської області, Дубівського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів» Уманської районної ради Черкаської області, Васильківського академічного ліцею «Успіх» Васильківської міської ради Київської області.

Так, наприклад, з метою інтенсифікації розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти пропонуємо комбінування різних форм, методів і засобів у межах діяльності гуртка «Writing For Pleasure» і платформи «World of English Writing».

У межах роботи гуртка учні беруть участь у «Тижні англійської мови» з проведенням конкурсів на кращий твір англійською мовою «Чому я вивчаю англійську мову?», на кращу стінгазету «Поради, як вивчити англійську мову» та інші), вікторин («Що я знаю про англійську мову та англомовні країни?»), WebQuests («Англійська, у чому її переваги?») та ін. Такого роду заходи у межах позааудиторної роботи створюють атмосферу невимушеності, налаштовують учнів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що у свою чергу посилить мотивацію для вдосконалення знань про мову, культуру та країни, мова, яких вивчається, а також розширенню соціокультурного кругозору

й словникового запасу. Більше того, такі форми організації навчальної діяльності стимулюватимуть процеси аналізу інформації, мислення, сприятимуть практичному запам'ятовуванню значних об'ємів інформації тощо. Позакласна робота такого роду буде спрямована на формування в учнів соціокультурної компетенції і виховання толерантного ставлення до національно-культурних особливостей країни досліджуваного мови.

Імплементація платформи «World of English Writing» дозволяє створити мовне середовище для розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти через інтенсивне використання мови шляхом письмового спілкування нею у чаті, що дасть змогу підтримати мотивацію до вивчення іноземної мови. Крім того, використання сучасних інформаційних технологій з включенням засобів Інтернет-поліфонії сприятиме активізації учнів, а спілкування у чаті актуалізує потребу у вивченні мови.

Висновки. Аналіз наукових праць та практичний досвід роботи дозволяють стверджувати, що шляхами інтенсифікації позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти є:

– урахування вікових та індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку учня;

– урахування інтересів, запитів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-почуттєвої сфери та статусу учня у колективі;

– можливість індивідуалізації змісту, методів й темпів навчальної діяльності кожного учня окремо і усіх разом;

– створення в умовах позакласної роботи з розвитку англомовної компетентності у письмі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем і учнем, а також учнів між собою;

– комбінування різних форм, методів і засобів для розвитку англомовної компетентності у письмі учнів;

– використання сучасних інформаційних технологій, засобів Інтернет- телефонії тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у дослідженні сучасних засобів, які слугуватимуть інструментами для розвитку англомовної компетентності у письмі учнів закладів загальної середньої освіти у ході позакласної роботи.

Список використаних джерел:

1. Веніг Н. Формування мовленнєвої компетенції особистості як методична проблема. *Педагогічні науки.* 1998. Вип. 36 (5). С. 27–32.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ: Радян. школа, 1989. С. 170–176.
3. Гапонова С. В. Вправи для навчання англійської орфографії в середній школі. *Іноземні мови.* 1998. Вип. 3. С. 12–17.
4. Горобченко Н. В. Організація позакласної роботи як одна з умов успішного оволодіння іноземної мовою. *Педагогічні науки.* 2006. Вип. LXXIV. Том 1. С. 110.
5. Заседателева М. Г., Мишланова С. *Л.* , Филиппова А. А. , Вавилина Т. Ю. Основы методики обучения второму иностранному языку: учебное пособие. Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2019. 276 с.
6. Карпова В. Н. Формування комунікативно-навчальних умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1995. 252 с.
7. Костікова І. І., Казачінер О. С. Навчання іноземних мов молодших школярів: варіативність організаційних форм: монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 228 с.
8. Ніколаєва С. Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
9. Слюсаренко Н., Кульбацька М. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(33). С. 194–201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__25

10. Петриченко Л. О. Форми та технологія організації позакласної виховної роботи з учнями. *Науковий вісник Мукачівського державного університету.* 2015. Вип. 1. С. 73–76.
11. Шепелева В. И. Принципы организации внеклассной работы. Москва: Высшая школа, 1991. 117 с.

References:

1. Venih, N. (1998). Formuvannia movlennievoi kompetentsii osobystosti yak metodychna problema [Forming speech competence of a person as a methodical problem]. *Pedahohichni nauky,* 36 (5) [in Ukrainian].
2. Vyshnevskyi, O. (1989). *Diialnist uchniv na urotsi inozemnoi movy* [Students' activities in a foreign language lesson]. Kyiv: Radian. shkola [in Ukrainian].
3. Haponova, S. (1998). Vpravy dlia navchannia anhliiskoi orfohrafii v serednii shkoli [Exercises for learning English spelling in a secondary school]. *Inozemni movy*, 3, 12-17 [in Ukrainian].
4. Horobchenko, N. (2006). Orhanizatsiia pozaklasnoi roboty yak odna z umov uspishnoho ovolodinnia inozemnoi movoiu [Organization of extracurricular activities as one of the conditions for successful mastery of a foreign language]. *Pedahohichni nauky*, LXXIV (1) [in Ukrainian].
5. Zasedateleva, M., Mishlanova, S., Filippova, A., & Vavilina, T. (2019). *Osnovy metodiki obucheniia vtoromu inostrannomu iazyku* [Fundamentals of teaching a second foreign language]. Izd-vo ZAO «Biblioteka A.Millera» [in Russian].
6. Karpova, V. (1995). *Formuvannia komunikatyvno-navchalnykh umin provedennia bukvenykh ihor na pozaklasnomu zaniatti z inozemnoi movy* [Formation of communicative and educational skills of conducting letter games in extracurricular foreign language classes]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
7. Kostikova, I., & Kazachiner, O. (2014). *Navchannia inozemnykh mov molodshykh shkoliariv: variatyvnist orhanizatsiinykh form* [Foreign language teaching of junior schoolchildren: variability of organizational forms]. Kharkiv: Vyd-vo TOV «Shchedra sadyba plius» [in Ukrainian].
8. Nikolaieva, S. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
9. Slyusarenko, N., & Kulbatska, M. (2015). Subiekt-subiektnyi pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu [Subject-to-subject approach to the organization of the pedagogical process]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika,* 1(33), 194-201. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__25 [in Ukrainian].
10. Petrychenko, L. (2015). Formy ta tekhnolohiia orhanizatsii pozaklasnoi vykhovnoi roboty z uchniamy [Forms and technology of organization of extracurricular educational work with schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu*, 1, 73-76 [in Ukrainian].
11. Shepeleva, V. (1991). *Printcipy organizatcii vneklassnoi raboty* [Principles of organization of extracurricular activities]. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].

Kalinchuk A. O.,
orcid.org/0000-0002-4145-7678

INTENSIFICATION OF EXTRACURRICULAR WORK ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH WRITING COMPETENCE OF PUPILS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the study of ways to intensify extracurricular activities for the development of English writing competence of pupils of general secondary education institutions.

It is emphasised that extracurricular work on the development of English writing competence has a very important role in the educational process. It is noted that the strong interconnection and combination of classroom and extracurricular activities with the inclusion of independent work can help to achieve the maximum development of English writing competence of pupils of general secondary education institutions.

The measures to intensify the development of English writing competence of pupils of general secondary education institutions, including the combination of different forms, methods and tools within the group "Writing For Pleasure" and the platform "World of English Writing" have been proposed.

With the help of the analysis the ways of intensification of extracurricular work on the development of English writing competence of pupils of general secondary education institutions have been specified. The author has proposed such ways as taking into account the age and individual

characteristics of pupils' physical and mental development; taking into account interests, requests, desires, inclinations, worldview, emotional and sensory sphere and a pupil's status in a team; the possibility of individualisation of the content, methods and pace of educational activities of each pupil individually and all together; creation in the conditions of extracurricular work on the development of English writing competence subject-to-subject interaction between a teacher and pupils, as well as pupils among themselves; combining different forms, methods and tools for the development of English writing competence; use of modern information technologies, means of Internet telephony, etc.

Key words: extracurricular work, forms of organisation of extracurricular activities, English writing competence, general secondary education institutions.

Дата надходження статті: 14.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Майєр Н. В.

УДК 17.022.1:37.012
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi48.186*

***Христенко О. М.**[*],*
orcid.org/0000-0001-6036-2829

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

Сучасне людство зустрічає низку складних викликів, таких як поширеність (особливо серед молоді) депресій, суїцидів, наркоманії, злочинності та інших негативних соціальних явищ, які безпосередньо детерміновані відсутністю належної системи цінностей у сучасної людини та суспільства. Для української наукової спільноти важливим є вивчення зарубіжного досвіду дослідження цінностей, оскільки це питання (як і перелічені виклики сучасній цивілізації) носить глобальний характер і мусить вирішуватися у світовій науковій інтеграції. У даній статті проаналізовано особливості й тенденції розвитку зарубіжних досліджень ціннісної проблематики в освітньому контексті. Визначено сутнісну структуру поняття «цінності», яка, зокрема, містить: принципи або якості, що виражають кардинальні чесноти, які роблять людину гідною уваги і поваги; переконання про те, що є важливим у житті та котрі контролюють поведінку людей; духовні, ідеальні, вічні категорії, які відображають вищі цілі, ідеали, до яких прагнуть люди; джерело позитивних емоцій та натхнення до етичних дій; критерії індивідуальних та колективних оцінок дій та переконань інших людей; індикатор совісті й характеру людини, що формується шляхом самоосвіти й самовдосконалення; структуровані мотиви особистості. Охарактеризовано такі тенденції розвитку ціннісної проблематики, як: розширення відповідальності за формування моральних цінностей на основні суспільні інститути (школа, церква, неурядові організації), розвиток різних форм соціальної активності / доброчинності як вияв прикладного характеру цінностей у контексті сучасної зарубіжної науки та практики. Дослідницькі результати вчених спонукають до подальшого аналізу сприйняття моральних цінностей студентською молоддю задля визначення ключових сфер самовдосконалення молодої людини.

Ключові слова: цінності, моральні цінності, особистість, заклад освіти, компетентність доброчинності.

Постановка проблеми. Очевидно, що стан духовної культури й моральності суспільства в цілому світі викликає занепокоєння. Занепад духовних цінностей став наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правовими, моральними, соціальними нормами і виріс до масштабів глобальної соціальної проблеми [4, с. 70]. Освіта, яка виступає фундаментом імплементації ключових ініціатив, потребує відповідних дослідницьких пошуків з метою формування особистості

[*]© *Христенко О. М.*

на адекватних та справжніх цінностях.

Аналіз досліджень. Проблематику цінностей у різних аспектах репрезентують чимало зарубіжних учених, серед яких А. Гернандо, І. Діез-Вега, Г. Йоас, Л. Кольберг, М. Лопез дел Гіеро, А. Макінтайр, Г. Олпорт, Т. Парсон, Ш. Шварц, Е. Шпрангер, М. Штейн та низка інших мислителів. Їхні праці показують розуміння представниками інших націй/культур ціннісного підходу в окремих сферах життя.

Мета статті – проаналізувати особливості й тенденції розвитку зарубіжних досліджень ціннісної проблематики в освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу. Репрезентуючи етимологію слова «цінність» як похідного від латинської та запозиченого з англо-французької, словник Мерріам Вебстер трактує його значення як «вартий», «високоякісний», «добрий» [10]. Відтак, дефініція цінностей передбачає принцип або якість, самоцінну (бажану). Цікаво, що джерело подає нам синонімічний ряд даного поняття, де знаходимо кардинальні чесноти (виділені ще Платоном), серед яких мужність, справедливість, розсудливість, помірність, стійкість.

Оксфордський словник визначає цінності як переконання про те, що є правдивим і неправдивим та що є важливим у житті. У цьому контексті знаходимо поняття «моральні цінності», «традиційні цінності», «сімейні цінності». Так, останні передбачають переконання про значущість високих моральних стандартів й традиційний сімейний союз матері, батька і дітей. Наприклад, у США сімейні цінності є сильно пов'язаними з консервативними християнськими цінностями. Водночас, система консервативних цінностей не пов'язана із сучасним лібералізмом [13].

Дещо подібну дефініцію «цінностей» зустрічаємо і в Кембриджському словнику, де вони трактуються як переконання людей про те, що є правильним, неправильним і найважливішим у різних сферах життя, та котрі контролюють поведінку людей [12]. Дане джерело представляє цінності з позиції їх класифікації на основні (спільні), культурні, соціальні, традиційні тощо. При цьому вони поруч з культурою виступають об'єднавчим чинником у ділових та інших відносинах.

Згідно з тлумаченням у німецькому словнику Дудена, цінності виражають позитивну сутність чогось або когось [14]. Відтак, вони постають як духовні, ідеальні та вічні категорії, що підкреслює об'єктивістський підхід до трактування цінностей у західній традиції. Аналізуючи зміст поняття «цінності» в лінгвістичному контексті, можемо простежити закономірність детермінованості даної дефініції характерною специфікою конкретної мови, що, серед іншого, виражає світоглядно-ментальні риси й культуру носіїв цієї мови. Так, французький словник Лероберта виявляє істинність (справжність), красу та добро як неодмінні властивості цінностей, котрі, у свою чергу, поділяються на моральні, соціальні, естетичні. Характерно, що поняття «цінності» асоціюється з такими чеснотами: хоробрість, непохитність, героїзм, благородність, щедрість, гідність, велич (душі) [11].

Низка німецьких дослідників розширюють зміст цінностей на основі власної національно-духовно-інтелектуальної спадщини. Так, Ш. Шварц, простежуючи етимологію даного поняття із витоків старонімецької мови, трактує цінності як стандарти ідентифікації, критерії індивідуальних та колективних оцінок дій та переконань інших, а також як цілі, до яких прагнуть люди, та принципи, що керують їхнім життям [5, с. 247; 9, с. 12].

Т. Парсон репрезентує цінності як загальноприйняті бажані цілі, ідеї, складові культури суспільства, а також як переконання людей, що мають специфічний когнітивний зміст та асоціюються з позитивно емоційними аспектами життя [5, с. 247]. Водночас, на думку вченого, саме цінності сприяють прийняттю рішень у конфліктних ситуаціях, виражаючи ідеї «бажаного» для конкретної людини. Такий підхід увиразнює безпосередню практичну складову даної дефініції та визначає відповідні освітні цілі стосовно формування системи цінностей дітей і молоді.

Апріорно моральну сутність цінностей підкреслює М. Штейн, зазначивши, що вони становлять зміст моральних концепції та етики в цілому. Погоджуємося з думкою авторки про те, що індивідуальні цінності виступають індикатором совісті й характеру людини. Відтак, аналізуючи вчинки, поведінку та висловлювання особи, можна моделювати її ціннісні пріоритети (що особливо важливо в умовах закладу освіти, метою якого повинно бути формування відповідної системи цінностей молодого покоління). До речі, М. Штейн уточнює цей взаємозв'язок та, опираючись на ідеї Т. Парсона, зазначає, що дотримання людиною власних цінностей супроводжується позитивними почуттями й виявляє так звану добру совість і, навпаки, – нехтування своїми моральними стандартами детермінує негативні емоції як прояв так званої поганої совісті [9, с. 12].

Щоб у дітей формувалися ціннісні основи «доброї совісті», їхнє соціальне оточення повинно «випромінювати» моральність у практичному аспекті – в діях, манерах, словах, виборі… Як стверджує Г. Йоас, просто граючись й перебуваючи з іншими соціальними партнерами, діти вже вивчають цінності та норми [5, с. 248]. Відтак, досліджуючи походження цінностей, вчений констатує їх прив'язаність до людської життєдіяльності й наполягає на тому, що формування системи індивідуальних вартостей не відбувається виняткова через раціональне аргументоване розуміння, а швидше шляхом самоосвіти й самовдосконалення [5, с. 251].

Це твердження співзвучне з науковими ідеями Е. Шпрангера, який розробив модель цінностей у значенні форми пізнання світу або форми життя. Й сьогодні, шукаючи оптимальні способи розвитку позитивного в людині, ми можемо опиратися на його типологію світопізнання, якій відповідають шість типів особистості з конкретними цінностями. Очевидно, що Е. Шпрангер визначає теоретичний, економічний, естетичний, соціальний, політичний та релігійний типи особистості, виходячи з емпіричних даних, а не абстрактного теоретизування. Поведінка людей, детермінована їхніми ціннісними пріоритетами, стала основною підставою для вченого структурувати відповідним чином систему індивідуальних цінностей особистості.

У контексті дослідження процесу становлення особистості Г. Олпорт розвиває модель Е. Шпрангера, означивши цінності основою індивідуальної філософії життя й структурованими мотивами [1, с. 51]. Сам Е. Шпрангер аналізує сильні та слабкі сторони кожного типу людей, зазначаючи, що ніхто не може реалізувати всі цінності. Переваги тієї чи іншої системи вартостей, на переконання вченого, випливають із їх придатності до певних форм життя. Наприклад, віра, любов і надія як цінності релігійного типу за Е. Шпрангером виражають основні умови життя, а релігійність функціонує як принцип виживання. Характерно, що сам Е. Шпрангер визначає близькість вихователя (який / яка) формує цінності в підростаючого покоління) власне до релігійного типу [8, с. 727], що має забезпечити повноцінний духовний розвиток особистості дитини.

Вартою особливої уваги є характеристика Е. Шпрангером соціального типу особистості, якому притаманна висока цінність іншої людини (ближнього / ближньої), що детермінує постійну готовність до філантропічної діяльності. Але, на думку вченого, існує зворотній бік такої ціннісної орієнтації, а саме надмір ідеалізму та оптимізму, що змушує репрезентаторів соціального типу думати краще про людей, ніж це є в реальності [8, с. 727-728]. Ці дослідження сприяють розробці виховних концепцій в частині визначення співвідношення, взаємовпливу та пріоритетності цінностей різних типів людини, що є необхідним для формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості.

За результатами нашого дослідження визначено сутнісну структуру поняття «цінності» у контексті зарубіжної науки (табл. 1).

Таблиця 1

Дефініція поняття «цінності» у працях зарубіжних дослідників й академічних енциклопедичних виданнях / словниках

Структура поняття Автор	1	2	3	4	5	6	7
Ш. Шварц (S. Shwarz)			+		+		
Т. Парсон (T. Parson)				+		+	
М. Штейн (M. Stein)						+	
Г. Йоас (H. Joas)						+	+
Е. Шпрангер (E. Spranger)		+					+
Г. Олпорт (G. Allport)		+			+		+
Л. Кольберг (L. Kohlberg)		+				+	
А. Макінтайр (A. MacIntyre)	+						+
Словник Мерріам Вебстер	+				+		
Оксфордський словник		+			+		
Кембриджський словник		+			+		
Словник Дудена			+	+			
Словник Лероберта	+			+			

Примітки: 1. Принципи або якості, що виражають кардинальні чесноти, які роблять людину гідною уваги і поваги. 2. Переконання про те, що є важливим, правильним у житті та котрі контролюють поведінку людей. 3. Духовні, ідеальні, вічні категорії, які відображають вищі цілі, ідеали, до яких прагнуть люди. 4. Джерело позитивних емоцій та натхнення до етичних дій. 5. Критерії індивідуальних та колективних оцінок дій та переконань інших людей. 6. Індикатор совісті й характеру людини, що формується шляхом самоосвіти й самовдосконалення. 7. Форма життя, основа індивідуальної філософії життя, структуровані мотиви особистості.

У науковій спадщині американського вченого Л. Кольберга концепт цінностей пов'язаний із проблемою морального виховання. Виділяючи три рівні морального розвитку особистості, дослідник наголошує, що його поступальність виражається у взаємовпливі суспільних та індивідуальних цінностей. Так, на другому рівні суспільна загальноприйнята мораль домінує над особистісними цінностями, а на третьому – людина сама вибудовує власну систему етичних принципів, цінностей, норм і свідомо їх дотримується [2, с. 7].

Нові моральні засади розвитку особистості та суспільства передбачає етика доброчинності Е. Макінтайра. Базовими цінностями людини в контексті даної концепції виступають: великодушність, дружба, мужність, приязність, чесність, сміливість, справедливість, правдивість. Підтримуємо пропозицію Е. Макінтайра, який рекомендує формувати такі моральні цінності (чесноти) шляхом творення локальних форм соціальності – невеликих місцевих громад, шкіл, шпиталів, парафій [там само, с. 9].

Якщо розглядати дані концепції в освітньому дискурсі, то їх ідеї відповідають навчально-виховним цілям щодо формування компетентності доброчинності, яка суттєво вдосконалює професійну підготовку майбутніх фахівців. У нашому розумінні компетентність доброчинності передбачає, зокрема, цінності: повага і милосердя до бідних, обездолених, людей з обмеженими можливостями; особистісне духовно-моральне зростання шляхом практикування доброчинності [3, с. 36]. Одним з ефективних шляхів формування компетентності доброчинності в умовах закладів вищої освіти виступає волонтерська діяльність студентів у співпраці / співорганізації з викладачами, адміністрацією університету. Чималий досвід щодо впровадження цінностей піклування й доброчинності на практиці репрезентують учасники постійно діючого загальноуніверситетського волонтерського руху Тернопільського національного медичного університету «Misericordia». Студенти проводять низку заходів, акцій з метою

допомоги бідним, малозабезпеченим, багатодітним сім'ям, вагітним жінкам, дітям-сиротам, людям похилого віку та інвалідам. Окремим напрямом волонтерської діяльності майбутніх лікарів є реалізація наукових та освітніх програм задля надання допомоги школярам щодо формування навичок здоров'язбереження. Крім цього, студенти-іноземці проводять безкоштовні уроки англійської мови для учнів сільських шкіл Тернопілля, спільно з українськими студентами – благодійні акції для вихованців дитячих будинків та спеціалізованих шкіл, де навчаються діти з особливими потребами [7].

Отже, участь у волонтерській діяльності – це можливість для студентів формувати й реалізовувати на практиці базові для лікарської професії цінності: чуйність, милосердя, самовідданість, безкорисливість… Відтак, волонтерство, яке в сучасних реаліях стає частиною культури і світогляду української нації, у світлі етики доброчинності Е. Макінтайра виступає ціннісним пріоритетом у формуванні особистості майбутніх лікарів, готових до здійснення своєї високої місії по всьому світу.

Незамінним засобом духовного розвитку особистості й формування її етичних цінностей виступає релігійна мораль. Вивчення, зокрема, християнської етики сприяє розвитку дійсного релігійного досвіду, який, за словами Е. Фромма, полягає у «відновленні людиною божественного образу своєї особистості», формуванні ціннісних орієнтирів і морального еталону життєдіяльності [4, с. 74]. Отож, майже в усіх країнах Європи традиційно зберігається релігійна освіта як окремий предмет початкової і середньої ланки освіти (Данія, Великобританія, Ірландія, Швеція), або переважно як конфесійне навчання, чи релігієзнавчий предмет, що подає інформацію про різні релігії / предмет гуманітарного циклу (Бельгія, Франція, Швейцарія). Також прищеплення цінностей релігійної моралі дітям і молоді відбувається у недільних школах при церквах, монастирях, приватних школах [2, с. 12].

Серед засобів розвитку моральних, духовних цінностей студентської молоді у країнах Європи та Америки самобутнє місце посідають суспільно-політичні дисципліни на кшталт «Демократія в школі», «Громадянознавство». Так, у США реалізовується базовий виховний проект «Character caunts!», очікуваними результатами якого мають стати «шість стовпів» характеру: повага, надійність, справедливість, відповідальність, турботливість, громадянськість. Як зазначає О. Сухомлинська, даний проєкт ґрунтується на загальнолюдських цінностях і виступає загальносуспільною, а не лише педагогічною, освітньою метою [там само, с. 13].

Власне, така тенденція притаманна і для зарубіжної вищої школи, адже, за словами А. Гернандо, І. Діез-Вега, М. Лопез дел Гіеро та ін., суспільство вимагає університетської освіти, базованої на етичних принципах, а виховання моральних цінностей є відповідальністю університетів [6]. Автори репрезентують результати дослідження, що є важливими для розуміння тенденцій розвитку етичних цінностей у молодіжному середовищі. Так, студенти медичних коледжів Іспанії сприймають відповідальність і повагу як найважливіші цінності, а солідарність та соціальну участь як найменш важливі.

Дослідники зазначають, що, на переконання студентів, гармонію міжособистісних відносин можуть забезпечити такі цінності: повага до інших (їхніх поглядів), урахування побажань інших, ненав'язування, відповідальність перед однокурсниками, викладачами, бережливе ставлення до навколишнього середовища і природи, ощадливість, допомога, конфіденційність, співчутливість, чемність, уважність, терпеливість, солідарність, щедрість, справедливість, свобода від забобонів, емпатійність (до складних ситуацій/людей). У цьому контексті ставлення до себе студенти трактують через призму таких цінностей: добре самопочуття, дитячий досвід як основа формування власного «Я», самооцінка, самоповага, самовдосконалення, відповідальність за себе, емоційна рівновага, працьовитість, постійність, пріоритетність важливих справ, організованість, навчання. За результатами дослідження іспанських учених, у ставленні до загальноприйнятих правил і норм студенти керуються цінностями, серед яких: справедливість, дотримання

власних принципів / цінностей та повага до інших, виконання правил, соціальна активність [6].

Висновки. Отже, зарубіжні дослідники репрезентують дефініцію цінностей, що виражає тісний зв'язок між етичними вартостями, які асоціюються з почуттям доброго, позитивного, та емоційною рівновагою особистості. Виразними є і такі тенденції розвитку ціннісної проблематики: розширення відповідальності за формування моральних цінностей на основні суспільні інститути (школа, церква, неурядові організації), розвиток різних форм соціальної активності / доброчинності як вияв прикладного характеру цінностей у контексті сучасної зарубіжної науки та практики; збільшення міждисциплінарних досліджень фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я як базової цінності в сучасних умовах пандемії. Дослідницькі результати вчених спонукають до подальшого аналізу сприйняття моральних цінностей студентами задля визначення ключових сфер самовдосконалення молодої людини.

Список використаних джерел:

1. Олпорт Г. В. Становление личности. Избранные труды / под. ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
2. Сухомлинська О. В. Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. *Шкільний світ.* 2015. Т. 4 (Вип. 708). С. 4–20.
3. Христенко О. Феномен жіночого християнського служіння у контексті сучасної філософії освіти. *European philosophical and historical discourse.* 2018. Volume 4. Issue 1. Pp. 31–38.
4. Якухно І. І. Вивчення основ християнської етики в закладах освіти. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 41. С. 69–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_41_12
5. Halil U. H. Vom Wert der Werte in der Lebenserfahrung: Andere Kulturen – andere Werte? *Bildungsinstitutionen, Kooperationen Beiträge aus Theorie und Praxis Herausgeber* / Red. Dr. Annegret Erbes. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2013. S. 247–261.
6. Hernando A., Diez-Vega I., Lopez del Hierro M. at al. Ethical values in college education: a mixed-methods pilot study to assess health sciences students' perceptions. *BMC Medical Education.* 2018. 18:289. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-018-1396-7
7. Misericordia. Тернопільський національний медичний університет. URL: https://misericordia.tdmu.edu.ua/pro-nas
8. Neumann D. Ein Klassiker der Pädagogik in evolutionärer Perspektive: Eduard Sprangers «Lebensformen» im Lichte der modernen Biologie. *Zeitschrift für Pädagogik.* 2002. № 48 (5). S. 720–740. URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3858
9. Stein M. Wertetransmission als Aufgabe der Werte und Wertebildung in Familien. *Bildungsinstitutionen, Kooperationen Beiträge aus Theorie und Praxis Herausgeber* / Red. Dr. Annegret Erbes. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2013. S. 11–24.
10. The Merriam-Webster Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Incorporation, 2016. 960 p. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/value
11. Valeur. Le Robert Dictionnaire. URL: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/valeur
12. Values. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 1814 p. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/values
13. Value. Oxford Dictionaries. Oxford: Oxford University Press, 2010. 2112 p. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/value
14. Wert. Duden Wörterbuch. URL: https://www.duden.de/suchen/dudenonline/wert

References:

1. Olport, G. V. (2002). *Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy* [Personality formation. Selected works]. Moskva: Smysl [in Russian].
2. Sukhomlynska, O. V. (2015). Kontseptualizatsiia idei pro vykhovannia moralnosti v suchasnii Ukraini [Conceptualization of ideas about morality education in modern Ukraine]. *Shkilnyi svit,* 4 (708), 4-20 [in Ukrainian].

3. Khrystenko, O. (2018). Fenomen zhinochoho khrystyianskoho sluzhinnia u konteksti suchasnoi filosofii osvity [The phenomenon of women's Christian ministry in the context of modern philosophy of education]. *European philosophical and historical discourse,* 4 (1), 31-38 [in Ukrainian].
4. Yakukhno, I. I. (2019). Vyvchennia osnov khrystyianskoi etyky v zakladakh osvity [Study of the basics of Christian ethics in educational institutions]. *Pedahohichnyi almanakh,* 41, 69-75. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_41_12 [in Ukrainian].
5. Halil, U. H. (2013). Vom Wert der Werte in der Lebenserfahrung: Andere Kulturen – andere Werte? *Bildungsinstitutionen, Kooperationen Beiträge aus Theorie und Praxis Herausgeber*, 247-261 [in German].
6. Hernando, A., Diez-Vega, I., Lopez del Hierro, M., Martines-Alsina, N., Diaz-Meco, R., Busto, M., & Gonzalez-Cuevas, G. (2018). Ethical values in college education: a mixed-methods pilot study to assess health sciences students' perceptions. *BMC Medical Education,* 18, 289. Retrieved from https://doi.org/10.1186/s12909-018-1396-7 [in English].
7. Misericordia. Ternopil National Medical University. Retrieved from https://misericordia.tdmu.edu.ua/pro-nas [in Ukrainian].
8. Neumann, D. (2002). Ein Klassiker der Pädagogik in evolutionärer Perspektive: Eduard Sprangers "Lebensformen" im Lichte der modernen Biologie. *Zeitschrift für Pädagogik,* 48 (5), 720-740. Retrieved from https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3858 [in German].
9. Stein, M. (2013). Wertetransmission als Aufgabe der Werte und Wertebildung in Familien. *Bildungsinstitutionen, Kooperationen Beiträge aus Theorie und Praxis Herausgeber*, 11-24 [in German].
10. The Merriam-Webster Dictionary. (2016). Springfield: Merriam-Webster Incorporation. Retrieved from https://www.merriam-webster.com/dictionary/value [in English].
11. Le Robert Dictionnaire. Valeur. Retrieved from https://dictionnaire.lerobert.com/definition/valeur [in French].
12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2008). Values. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/values [in English].
13. Oxford Dictionaries. (2010). Value. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://en.oxforddictionaries.com/definition/value [in English].
14. Duden Wörterbuch. Wert. Retrieved from https://www.duden.de/suchen/dudenonline/wert [in German].

Khrystenko O. M.,
orcid.org/0000-0001-6036-2829

FOREIGN EXPERIENCE OF RESEARCH OF VALUES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Modern humanity faces a number of complex challenges, such as the prevalence (especially among young people) of depression, suicide, drug addiction, crime and other negative social phenomena, which are directly determined by the lack of a proper system of values of modern human and society. It is important for the Ukrainian scientific community to study foreign experience in the investigation of values as this issue (as well as the listed challenges of modern civilization) is global in nature and must be solved in global scientific integration. This article analyzes the features and trends of development of foreign studies of value issues in the educational context. The essential structure of the concept of «value» is defined, which, in particular, includes: principles or qualities that express cardinal virtues that make a person worthy of attention and respect; persuasions about what is important in life and what controls people's behavior; spiritual, ideal, eternal categories that reflect the higher goals, ideals to which people aspire; a source of positive emotions and inspiration for ethical actions; criteria for individual and collective assessments of other people's actions and beliefs; an indicator of a person's conscience and character, formed by self-education and self-improvement; structured motives of personality. The tendencies of development of value problems are characterized, namely: expansion of responsibility for forming of moral values on the basic public institutes (school, church, non-governmental organizations); development of various forms of social activity / charity as a manifestation of the applied nature of values in the context of modern foreign science and practice. Research results of scientists encourage further analysis of the perception of moral values by student youth in order to identify key areas of self-improvement of young people.

Key words: values, moral values, personality, educational institution, competence of charity.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Федчишин Н. О.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 370/1 ^54(075.2)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.208

Сидорович М. М.*,*
orcid.org/0000-0003-1302-3378

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «СИСТЕМНІСТЬ ТА ІЄРАРХІЧНІСТЬ ЖИВОГО» В УЧНІВ БІОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Результати попередніх і здійснених у цій статті аналітичних досліджень дозволяють виокремити декілька аспектів щодо системної організації клітини. Ці аспекти можна розглядати як складові самостійного теоретичного узагальнення біології або категорії «системність та ієрархічність живого». Такі положення складаються із закономірностей: системна організація клітини є достовірно існуюче біологічне явище; клітина – це складна високоорганізована відкрита система, що містить значну кількість елементів. Вони пов'язані між собою різноманітними зв'язками, які забезпечують клітинну цілісність; у клітині як біосистемі існують певні кореляційні механізми; вони зумовлені особливостями її організації і забезпечують структурно-функціональну сталість клітини, фундаментальні властивості живого (саморегуляція, самовідтворення, самооновлення); клітина одночасно є внутрішньо розчленованою системою й органічною частиною цілісного організму; вона функціонує на основі інформації, яку містить і отримує ззовні; клітина - це базовий складник ієрархічної системи вищих структурних рівнів живого (біосфери); клітини як біосистеми у світі живого займають особливе місце: клітинний ступінь організації – це система, з якої почалося життя на Землі. Закономірності системної організації клітини є найсучаснішим узагальненням біології і можуть розглядатися як самостійне узагальнення або складник категорії «системність та ієрархічність живого». Аналіз змісту навчального матеріалу програми «Біологія і Екологія» для 10-11 класів профільного рівня засвідчив, що сформульовані закономірності системної організації клітини можуть бути висвітлені у «Вступі». Такі закономірності рекомендовано розглянути під час проведення уроків із тем «Основи системного підходу в біології та екології: системні зв'язки та елементи, системний ефект», «Поняття про біологічну систему та екосистему», «Основні ієрархічні рівні організації життя на Землі».

Ключові слова: поняття «система», характерні ознаки системи, системна організація клітини, теоретичне узагальнення біології, клітинна теорія, категорія «системність та ієрархічність живого», профільний рівень навчання закладів загальної середньої освіти,

Постановка проблеми. Конструювання сучасної навчальної програми «Біологія і екологія», 10-11 класи профільного рівня [15], що затверджена МОН України у 2017 році і впроваджена в освітній процес ЗЗСО, суттєво відрізняє її від попередньої чинної програми. Воно спричинює не тільки підвищення ступеня науковості змісту навчального матеріалу, а і, найголовніше, зміну підходів щодо його структурування. Так, зокрема, у програмі 10 класу вперше в навчальній програмі з біології для ЗЗСО реалізований принцип сходження від абстрактного до конкретного, який передбачає розвиток теоретичного мислення учнів. Такий тип мислення вкрай необхідний для формування біологічної картини світу, екологічної складової стратегії сталого розвитку. Його наявність у підростаючого покоління в сучасних умовах інтенсивного розвитку і перебудови суспільства сприяє розвитку мобільності сприйняття навколишнього світу і швидких реакцій на його зміни. Все вказане забезпечить учнівській молоді потужні адаптації, які дозволять у майбутньому успішно реалізуватися у всіх сферах життя.

Аналіз досліджень. Ґрунтовні дослідження В. В. Давидова [4; 5] і С. Д. Максименко [8] висвітлюють роль теоретичних узагальнень у формуванні теоретичного типу мислення в учнів. Цими науковцями сформульована психологічна

* © *Сидорович М. М.*

теорія змістового узагальнення. В. В. Давидов доводить, «що справжнє розв'язання проблеми шкільної освіти з боку її логічно-психологічних основ передбачає зміну типу мислення, що проєктується змістом навчальних предметів і методами їх вивчення, а саме, формування в учнів науково-теоретичного мислення. Основу сучасного науково-теоретичного мислення складають теоретичні узагальнення… У теоретичному узагальненні (змістовій абстракції) має місце ідеальне вираження внутрішніх реальних відношень сутності об'єкта» [4]. Теоретичні узагальнення науки про життя входять до змісту навчальної програми «Біологія і екологія», 10 клас. Більш того: вони з успіхом використовуються у ній для реалізації вищевказаного принципу структурування навчального матеріалу – сходження від абстрактного до конкретного. За ним у «Вступі» програми у вигляді змістової абстракції («абстрактне») висвітлюються атрибути життя (ті якості, що притаманні всім живим системам). До них відносять властивості живого і його системність та ієрархічність. У наступних п'яти темах програми ці категорії біології наповнюються конкретним змістом, тобто розкриваються їх прояви на рівні процесів, явищ, особливостей існування різних живих систем тощо («сходження до конкретного»). Зрозуміло, що добір змісту вказаної змістової абстракції (навчального матеріалу про атрибути життя) і його структурування має суттєве значення для ефективної реалізації принципу сходження від абстрактного до конкретного під час навчання біології у біологічному профілі. Особливо складним, на наш погляд, є представлення узагальнення про системність та ієрархічність живого або концепції структурних рівнів його організації. Між іншим, вона – провідна складова сучасної загальної теорії життя, що безпосередньо пов'язує біологію з екологією. Є праці, які у доступному для учнів вигляді розкривають сутність вказаної концепції [20]. Водночас питання про клітину як біосистему (структурно-функціональний елемент живого) залишається неопрацьованим.

Мета статті – обґрунтування системної організації клітини як складової біологічної категорії «системність та ієрархічність живого» і формулювання положень цього теоретичного узагальнення, котрі можна запропонувати для ознайомлення учням біологічного профілю ЗЗСО для більш повного представлення вказаної категорії як змістовної абстракції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової і навчально-наукової літератури [17] засвідчив, що розуміння проблеми системної організації клітини є неопрацьованим аспектом сучасної науки про життя. Разом із тим, як наголошував ще Є. К. Вермель у своїй класичній праці «Історії вчення про клітину» [3], проблема особливостей організації клітини безпосередньо виходить на загальнобіологічну проблему походження життя, що знаходиться лише на рівні роздумів. До сьогодні ситуація суттєво не змінилася, хоча G. Albrecht-Buchler, фундаментально аналізуючи проблему захисту «немолекулярної» клітинної біології, вказує на таке. «Чим далі ми входимо у молекулярні деталі, тим далі відходимо від цієї задачі (*організації клітини – кур. автора*). З літер текст не скласти. Необхідна загальна теорія, яка оперує надмолекулярними структурами» [25]. Проте, як свідчать поодинокі праці з системної організації клітини [6; 9], ця проблема недостатньо цікавить науковців у епоху молекулярної біології. Остання свої досягнення ніяк не пов'язує з особливостями організації клітини. Більш того: сучасна біологічна наука практично не розглядає закономірності системної організації клітини як частину біологічної категорії «системність та ієрархічність живого» або концепції організації його структурних рівнів. Найбільш щільно вказане узагальнення пов'язане з клітинною теорією. Тому його генезис прослідкуємо в межах її історичного розвитку.

Клітинна теорія, як і теорія Ч. Дарвіна, що є «зразковою парадигмою» біологічної науки XIX ст., лише на перший погляд здається настільки звичайною, банальною істиною, що і звертання до її історії може здаватися несуттєвим. Між іншим, клітинна теорія відіграла визначальну роль у розвитку найважливіших напрямів біологічних досліджень XX ст. Є. К. Вермель на основі вивчення значного об'єму історичного

матеріалу виклав складну, багату суперечностями історію створення клітинного вчення [3]. Е. Б. Музрукова, аналізуючи історію створення клітинної теорії, відзначила, що «саме концепція клітини як універсальної одиниці структури і обміну (функції) стала зламною віхою в пізнанні живого» загалом [11, с. 17]. Аналіз процесу становлення основних цитологічних узагальнень містить наша монографія (Сидорович, 2008). Як свідчить цей аналіз, саме клітинна теорія, джерелом виникнення якої була концепція клітинної дискретності будови організмів або клітинна «теорія» Т. Шванна, склала фундамент сучасної науки про життя. Виходячи з указаного вище і керуючись філософськими визначеннями понять «концепція» і «теорія», у своїй праці автор обґрунтовує вживання саме таких термінів щодо великого відкриття XIX століття. Розвиток клітинної теорії детально описаний [20]. Найпоширеним переліком положень сучасної клітинної теорії є:

- клітина – елементарна одиниця живого, поза клітиною немає життя;
- клітини різних організмів гомологічні за своєю будовою;
- розмноження клітин відбувається шляхом поділу вихідної клітини - omnis cellula e cellula;
- багатоклітинні організми складаються з ансамблів клітин, які поєднані в цілісні інтегровані системи тканин і органів; останні пов'язані між собою міжклітинними, гуморальними формами регуляції.

Проте положення сучасної клітинної теорії неоднаково формулюються різними науковцями. Добір праць, які ілюструють вказане, відображає таблиця 1. Вона містить більшість положень, що сформульовані фахівцями з метою ілюстрації внеску в клітинну теорію закономірностей системної організації клітини. Прокоментуємо зміст цієї таблиці з позиції саме відображення у таких положеннях указаних закономірностей.

Таблиця 1

Генезис положень сучасної клітинної теорії за даними різних науковців

Науковець (науковці), рік	**Зміст положень**
1	2
Вермель, 1970	1. Клітину необхідно вважати важливішим етапом розвитку матерії від неживого до живого…. особливості організації бактерій, синєзелених водоростей та вірусів не знаходяться з цією тезою у протиріччі. 2. Морфологічно і фізіологічно клітина є одиницею найпростіших і найскладніших Metazoa. Отже всі клітини гомологічні. 3. У процесі філо- і онтогенезу клітини втрачають свою аналогічність бо проходять процеси детермінації, диференціації та спеціалізації. Проте гомологічність їх зберігається. 4, Поняття «клітина як така» - це лише абстрактна схема. Будь-яка клітина має свої особливості організації, що пов'язані з виконанням нею певних функцій. З точки зору виявлення функцій клітин мова йде про «видоутворення» клітин. Проте основні властивості живого клітини зберігають. 5. Онтогенез необхідно розглядати насамперед як процес утворення гістосистеми з клітин, що пройшли спеціалізацію і диференціювання. 6. На рівні багатоклітинного організму існує клітинна інтеграція (система клітин певної архітектури, якій притаманні нові якості). **7. Без поняття «системність організму» не може бути створено і вірно зрозуміти клітину як єдину самостійну цілісність – елементарну живу одиницю, що одночасно є частиною цілого….. «Отже перша елементарна жива система – це клітина».**
Свенсон, 1980	1. Життя існує тільки в формі клітин; організми складаються з клітин; активність даного організму залежить від активності його клітин (кожної окремо і всіх разом); клітина є тією основною одиницею, крізь яку відбувається поглинання, перетворення, запасання і використання речовин та енергії і в якій зберігається, переробляється і реалізується біологічна інформація;

Продовження табл. 1

1	2
Свенсон, 1980	2. (як безпосередній наслідок першого положення) В основі безперервності життя лежить клітина.Положення про генетичну безперервність у самому точному смислі відноситься не тільки до клітини загалом, але і до деяких з її більше дрібних компонентів – до генів і хромосом, а також до генетичного механізму, який забезпечує передачу речовини спадковості наступному поколінню. Природа вірусів доводить, що клітина є загалом основною одиницею спадковості.Вірусна частка має гени і хромосоми, але вона не спроможна до самовідтворення без допомоги клітини, в якій „існує"; 3. Існує залежність між структурою і функцією. Це останнє положення іноді називають принципом компліментарності; воно означає, що упорядкована поведінка і упорядкована структура глибоко і щільно пов'язані один з одним, всі біологічні функції клітин відбуваються в організованих певним чином клітинних структурах і за суттю детермінуються цими структурами».
Комісаров, 1991	***визначення поняття „клітина".*** **Клітина – елементарна жива система,** основа будови, життєдіяльності, розмноження і індивідуального розвитку прокаріот і еукаріот; ***утворення клітин у процесі індивідуального розвитку.*** Нові клітини виникають тільки шляхом поділу від існуючих раніш клітин; ***клітина і організм.*** Клітини можуть бути самостійними організмами, які здійснюють всю повноту процесів життєдіяльності (прокаріоти і протисти). Усі багатоклітинні організми складаються з клітин і їх продуктів. Ріст і розвиток багатоклітинного організму – наслідок розмноження однієї або декількох вихідних клітин; ***функції клітини.*** У клітинах здійснюються: 1) зворотні процеси, що повторюються: а) обмін речовин – хімічні реакції; б) надходження і виділення речовин, подразливість, рух; 2) незворотній процес розвитку і пов'язаний з ним процес диференціювання. ***еволюція клітини.*** Клітинна організація виникла на світанку життя і пройшла довгий шлях еволюції від без'ядерних форм (прокаріот) до ядерних (еукаріот) – одноклітинних, колоніальних і багатоклітинних.
Сухорукова, 1998	1. Клітина – одиниця будови і життєдіяльності живих організмів. 2. **Клітина складна цілісна система, що складається із ваємопов'язаних компонентів органел** 3. Клітини можеть бути самостійними організмами, які здійснюють всю повноту процесів життєдіяльності. Всі багатоклітинні організми складаються з клітин і їх продуктів. 4. Нові клітини завжди виникають шляхом поділу клітин, що існували раніш. Клітина одиниця розмноження. 5. Індивідуальний розвиток організму починається з однієї вихідної клітини, у ядрі якої міститься спадкова інформація про особливості структури і життєдіяльності багатоклітинного організму. Клітина – одиниця розвитку, реалізації генетичної інформації 6. В клітині здійснюються зворотні процеси обміну речовин т незворотні процеси онтогенезу. Клітинна організація живого пройшла довгий шлях еволюції від безядерних форм (прокаріот) до ядерних (еукаріот) – одноклітинних, колоніальних, багатоклітинних.
Абасов та інш, 2017	1. Клітина –елементарна одиниця живого Поза клітин не має життя. 2. **Клітина єдина система, яка складається з безлічі закономірно пов'язаних один з одним елементів, які є певними цілісними утвореннями, що складаються із спряжених функціональних одиниць – органел або органоїдів.** 3.Клітини подібні – гомологічні за будовою і основним властивостям.

Продовження табл. 1

1	2
Сухорукова, 1998	4. Нові клітини завжди виникають шляхом поділу клітин, що існували раніш. Клітина одиниця розмноження. 5. Індивідуальний розвиток організму починається з однієї вихідної клітини, у ядрі якої міститься спадкова інформація про особливості структури і життєдіяльності багатоклітинного організму. Клітина – одиниця розвитку, реалізації генетичної інформації 6. В клітині здійснюються зворотні процеси обміну речовин т незворотні процеси онтогенезу. Клітинна організація живого пройшла довгий шлях еволюції від безядерних форм (прокаріот) до ядерних (еукаріот) – одноклітинних, колоніальних, багатоклітинних.
Абасов та інш, 2017	1. Клітина –елементарна одиниця живого Поза клітин не має життя. 2. **Клітина єдина система, яка складається з безлічі закономірно пов'язаних один з одним елементів, які є певними цілісними утвореннями, що складаються із спряжених функціональних одиниць – органел або органоїдів.** 3.Клітини подібні – гомологічні за будовою і основним властивостям. 4.Клітини збільшуються кількісно шляхом поділу вихідної клітини після подвоєння її генетичного матеріалу: клітина від клітини. 5. Багатоклітинний організм – це нова система, складний ансамбль з безлічі клітин. 6. Клітини багатоклітинного організму тотіпотентні, тобто мають генетичний потенціал клітин всього організму,… але відрізняються різною експресією экспрессией різних генів, що призводить до їх морфологічного і функціонального різноманіття – до диференціювання.
Biology dictionary, 2019	1. All organisms are made of cells *2. Cells are the most fundamental unit of life* *3. Cells come from other cells*
Vahram R Sargsyan, 2020	1. All living organisms consist of one or many cells. 2. A cell is a structural and organizational unit in organisms. 3. Cells arise from pre-existing cells. 4. The smallest unit of living is a cell with the presence of viruses/endoviruses in it. 5. The cells of multicellular organisms are totipotent
Regina Bailey, 2020	1. All living organisms are composed of cells. They may be unicellular or multicellular. 2. The cell is the basic unit of life. 3. Cells arise from pre-existing cells. (They are not derived from spontaneous generation.) 4. Energy flow occurs within cells. 5. Heredity information (DNA) is passed on from cell to cell. 6. All cells have the same basic chemical composition.

Зазначимо, що клітину як біосистему у вигляді окремого положення розглядають тільки половина науковців. Найбільш глибоко викладає своє розуміння і значення системної організації клітини Є. К. Вермель [3]. Н. М. Аббасов зі співробітниками [1] чітко формулює її поняття. Інші автори лише називають клітину системою. Водночас навіть у вищезгаданих науковців системна організація клітини не постає одним із провідних законів (положень) сучасної клітинної теорії. На наш погляд, під час активного розвитку системології вказане повинне знайти своє відображення у вигляді окремого теоретичного узагальнення біології як етап генезису сучасної клітинної теорії або як складова біологічної категорії (атрибуту життя) «системність та ієрархічність живого». Спробуємо обґрунтувати своє судження.

Із позицій системології під системою *розуміють сукупність взаємодіючих між собою елементів, що об'єднані виконанням деякої загальної функції (тобто формує єдине ціле), яка не зводиться до функції її компонентів*. У попередній публікації авторки [19], де розглянуто філософський аспект системної організації клітини, доведено, що клітина повністю відповідає наведеному визначенню поняття. Характеристики системи упорядковуються системологією і виокремлюються як наявність /1/ інтегральних якостей (системність) - якостей, які відсутні у елементів системи; /2/ основних елементів, компонентів, частин, які складають алфавіт системи; /3/ функціональних характеристик системи загалом і її окремих компонентів; /4/ комунікативних властивостей системи, які проявляються під час взаємодії з середовищем і з суб- і суперсистемами відносно даної системи; /5/ історичності, спадкоємності в системі та в її компонентах [10]. В інших ґрунтовних працях, що розкривають сутність категорії «система» з філософських позицій [2; 7; 13], виокремлено додатково такі провідні характеристики систем: відкритість, наявність інформації та ієрархічність організації. Відкритість системи розглядається як обов'язковий обмін речовинами, енергією та інформацією із зовнішнім середовищем крізь напівпроникні прикордонні поверхні. Вказана властивість найбільш повно проявляється у живих системах. Інформація, що містять такі системи, на думку визначного еволюціоніста І. І. Шмальгаузена [23], виконує в них декілька функцій. Інформація є основою діяльності організмів при їх передачі від однієї особини до іншої того чи іншого виду; взаємоузгодження в роботі органів і систем органів; програми життя майбутнього організму, що передається закодованою від батьків до нащадків. Остання з указаних вище характеристик – ієрархічність організації живої системи – забезпечує її цілісність. Вона передбачає розташування частин або елементів цілого в порядку від нижчого до вищого [20]. У біосфері існує складна ієрархія рівнів існування живої матерії. Особливість її існування – щільний зв'язок і взаємодія цих рівнів. Ще академік В. А. Енгельгард відзначав, що існує «двобічна взаємодія між вищими та нижчими ланками ієрархії,… вона є типовою відмінністю біологічної ієрархії. Саме вона надає їм головної специфічної відмінності – можливості здійснювати контролюючий вплив» [24, с. 67]. Такий ієрархічний контроль спричинює субординацію біологічних систем. Питання про з'ясування механізмів контролю залишається відкритим, хоча виникло воно ще за часів В. І. Вернадського. Один із підходів щодо його розв'язання запропонований останнім часом. За ним між рівнями різного ступеня ієрархічності відсутні причинно-наслідкові зв'язки. Автори цього підходу вбачають механізм контролю у «механічно-опосередкованому ефекті»: зміни на вищих рівнях негайно призводять до змін на нижчих рівнях в силу існування структурних, а не причинно-наслідкових зв'язків між ними» [26; 27].

Проведений нами аналіз наукової літератури з проблеми організації клітини [17] дозволив зробити висновок про те, що кожна з указаних характеристик системи притаманна клітині. Отже, клітина є відкритою системою, цілісним елементарним утворенням, якому притаманні всі властивості живого. Елементи клітини мають різноманітні зв'язки. Вони зумовлюють виконання нею певних важливих для її життєдіяльності та організму загалом функцій. Такі зв'язки можна умовно поділити на функціональні і структурні. Прикладом перших є взаємозв'язок частин клітини еукаріот: зовнішньої мембрани, цитоплазми і ядра. Отже, функціональні зв'язки – це така взаємодія складників клітини, при якій робота будь-якого з них залежить від функціонування інших. Прикладом іншого різновиду зв'язків є мембранні потоки в середині вакуому або вакуолярної системи внутрішньоклітинного транспорту [22]. Цю трьохмірну структуру (сферу) утворюють у клітині одномембранні органели і дрібні вакуолі різного призначення, що «перетворюються одне на одне» у процесі вказаних мембранних потоків. Саме в ній наявно демонструються структурні зв'язки між компонентами мембранної системи. Плазмолема безпосередньо взаємодіє з компонентами вакуому як складних загальної схеми функціонування транспортних

мембранних процесів. Ю. С. Ченцов [22] перший виокремив у ній, окрім частин клітини, підсистеми функціонування і навіть чітко назвав декілька клітинних систем. Науковець, окрім мембранної, до них відносить систему енергозабезпечення й опорно-рухову систему. Він зазначає, що всі підсистеми клітини, утворюючи певну спряжену єдність, перебувають у взаємозалежності. Ушкодження однієї зі складових зазвичай веде до зупинки діяльності всієї системи (клітини).

Група науковців, що досліджувала клітинні основи дії фармакологічних препаратів на організм людини, розробила теорію універсальних функціональних блоків клітини. Ці блоки взаємодіють між собою під час впливу зовнішнього чинника (ліків) з метою передачі інформації про нього в середину клітини і формують її цілісну відповідь на таку дію [14]. У попередніх публікаціях автор, розглядаючи системну організацію клітини, вказує, що в ній можна виокремити 5 функціональних клітинних систем як місць локалізації молекулярних механізмів життя: мембранну, спадковий апарат, білоксинтезуючу, енергетичну, опорно-рухову. Вони пов'язані щільними функціональними і структурними взаємовідношеннями і формують єдиний молекулярний фундамент життя. Такий фундамент функціонує на основі інформації. У середині клітини існують певні кореляційні механізми для підтримання її системної цілісності [17; 19]. Клітину можна розглядати як ієрархічне утворення, хоча ця теза потребує доопрацювання. З методичних позицій така властивість клітини розглянута в авторському посібнику з цитології [18].

Висновки. Результати аналітичних досліджень дозволяють виокремити декілька аспектів щодо системної організації клітини, які можна розглядати як складові самостійного теоретичного узагальнення біології або категорії «системність та ієрархічність живого». А саме:

1. Системна організація клітини є достовірно існуюче біологічне явище.
2. Клітина – це складна високоорганізована відкрита система, що містить значну кількість елементів. Вони пов'язані між собою різноманітними зв'язками, які забезпечують клітинну цілісність.
3. У клітині як біосистемі існують певні кореляційні механізми, зумовлені особливостями її організації і забезпечують її структурно-функціональну сталість, фундаментальні властивості живого (саморегуляція, самовідтворення, самооновлення).
4. Клітина одночасно є внутрішньо розчленованою системою та органічною частиною цілісного організму.
5. Вона функціонує на основі інформації, яку містить і отримує ззовні.
6. Клітина - це базовий складник ієрархічної системи вищих структурних рівнів живого (біосфери).
7. Клітина як біосистема у світі живого посідає особливе місце: клітинний ступінь організації – це система, з якої почалося життя на Землі.

Отже, закономірності системної організації клітини є найсучаснішим узагальненням біології, що може розглядатися і як самостійне узагальнення, як складник категорії «системність та ієрархічність живого».

Аналіз змісту навчального матеріалу програми «Біологія і Екологія», 10-11 класи профільного рівня засвідчив, що сформульовані закономірності системної організації клітини можуть бути висвітлені у «Вступі», під час проведення уроків з тем «Основи системного підходу в біології та екології: системні зв'язки та елементи, системний ефект», «Поняття про біологічну систему та екосистему», «Основні ієрархічні рівні організації життя на Землі».

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження науково-методичних засад формування інших провідних біологічних категорій, зокрема, властивостей живого, що складають основу структурування змісту чинних програм «Біологія і Екологія» для рівня стандарту і профільного рівня закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Аббасов Н. М., Новиков Ю. А., Радчук И. В., Конкиева Н. А. Клеточная теория, история и современное состояние URL: https://scienceforum.ru/2017/article/2017037991
2. Анисимов А. П. Концепции современного естествознания. Биология. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2000. 100 с.
3. Вермель Е. М. История учения о клетке . Москва : Наука, 1970. 259 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
6. Дмитриевский И. М. Действие слабых информационно-управляющих сигналов в клеточной биологии. URL: http://www.kogan-im.com/conf/2010/4-3.pdf
7. Захарова-Соловьева А. В. З. Концепции современного естествознания. Биологическая картина мира: учебное пособие. Оренбург: ИПКГОУОГУ, 2010. 117 с.
8. Марголис Л. Б. Почему мы не понимаем живую клетку, *или* Мифы молекулярной биологии. URL: http://evolution.powernet.ru/library/sell_life.htm
9. Максименко С. Формування теоретичного типу мислення. *Психолог.* 2003. № 5 (53). С. 2–3.
10. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система. Тернопіль: ТДПІ, 1995. 126 с.
11. Музрукова Е. Б. Роль цитологии в формировании и развитии общебиологических проблем. Москва: Наука, 1988. 176 с.
12. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. Москва : Просвещение, 1991. 160 с.
13. Краснощеков Г. П., Розенберг Г. С. Экология «в законе» (теоретические конструкции современной экологии в цитатах и афоризмах). Тольятти: ИЭВБРАН, 2002. 248 с.
14. Побережный В. И., Швыдюк О. С. Прохоров Д. Д. Теоретические представления молекулярно-клеточного иерархического уровня системной структурно-функциональной организации организма человека. Прикладное его значение. *Медицина болю.* 2016. № 2. С. 50-58.
15. Програма Біологія і Екологія. 10-11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від 23.10.2017 р.). 69 с.
16. Свенсон К., Уэбстер У. Клетка / пер. с англ. Москва: Мир, 1980. 303 с.
17. Сидорович М. М. Теоретичні знання у змісті шкільного курсу біології. Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. 404 с.
18. Сидорович М. М. Клетка – система систем разного уровня сложности (Введение в биологию клетки): учебное пособие. 3–е изд., перер. и допол. Херсон: ПП Вишемирский, 2013. 108 с.
19. Сидорович М. М., Кундельчук О. П. Системна організація клітини: філософський аспект. *SWorld*. 2014. Випуск № 4 (37). С. 20–29.
20. Сидорович М. М. Біологічні теорії: структура та її прикладний аспект в методиці навчання біології. *Природничий альманах. Біологічні науки*. Випуск 26. 2019. С. 178–192.
21. Сидорович М. М., Сидорович Є. С. Основні концепції і теорії біології: історія становлення та розвитку: навчальний посібник для студентів біологічних і педагогічних спеціальностей. Херсон: ФОП Вишемирський В. С. 2020. 206 с.
22. Сухорукова Н. Л. Клеточная теория: истоки, постулаты, современное значение. *Ярославский педагогический вестник*. 1998. № 2. С. 93–97.
23. Ченцов Ю. С. Введение в клеточную биологию: учебник для вузов. М.: ИКЦ «Академия», 2004. 495 с.
24. Энгельгард В. А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, «узнавание». *Вопросы философии*. 1976. № 7. С. 65–81.
25. Albrecht-Buchler G. In defense of «nonmoleouiar» cell biology. Review of Cytology, 1990. V. 120. P. 191–241.
26. Craver, Carl F.2015, «Levels», in Thomas Metzinger & Jennifer M. Windt (eds.) *Open MIND*, Frankfurt am Main: MIND Group.<available online> doi:10.15502/9783958570498. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/197855955.pdf
27. Eronen M. I. (2018). Levels of Organization in Biology. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: https://plato.stanford.edu/entries/levels-org-biology/
28. Three Parts of Cell Theory. *Biology Dictionary*, 13 Apr. 2019. URL: https://biologydictionary.net/three-parts-of-cell-theory/
29. Regina Bailey. (2020). Cell Theory: A Core Principle of Biology Updated January 24. URL: https://www.thoughtco.com/cell-theory-373300

30. Vahram R. & Sargsyan. (2020). New Rehabilitated Cell Theory. Cell & Cellular Life Sciences Journal, 5 (1) DOI: 10.23880/cclsj-16000151 URL: https://medwinpublishers.com/CCLSJ/CCLSJ16000151.pdf

References:

1. Abbasov, N. M., Novikov, Yu. A., Radchuk, I. V., & Konkieva, N. A. (2017). Kletochnaia teoriia, istoriia i sovremennoe sostoianie [Cell theory, history and state of the art]. Retrieved from https://scienceforum.ru/2017/article/2017037991 [in Russian].
2. Anisimov, A. P. (2000). *Kontceptcii sovremennogo estestvoznaniia. Biologiia* [Concepts of modern natural science. Biology]. Vladivostok: Izd-vo DVGU [in Russian].
3. Vermel, E. M. (1979). *Istoriia ucheniia o kletke* [History of the doctrine of the cell]. Moskva: Nauka [in Russian].
4. Davydov, V. V. (1996). *Teoriia razvivaiushchego obucheniia* [Theory of developing education]. Moskva: INTOR [in Russian].
5. Davydov, V. V. (2000). *Vidy obobshcheniia v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemy postroeniia uchebnykh predmetov* [Types of generalization in teaching: logical and psychological problems of building educational subjects]. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
6. Dmitrievskii, I. M. (2010). Deistvie slabykh informatcionno-upravliaiushchikh signalov v kletochnoi biologii [The action of weak information and control signals in Cell Biology]. Retrieved from http://www.kogan-im.com/conf/2010/4-3.pdf [in Russian].
7. Zakharova-Soloveva, A. V. (2010). *Kontceptcii sovremennogo estestvoznaniia. Biologicheskaia kartina mira* [Concepts of modern natural science. Biological picture of the world]. Orenburg: IPKGOUOGU [in Russian].
8. Margolis, L. B. (2001). .*Pochemu my ne ponimaem zhivuiu kletku, ili mify molekuliarnoi biologii* [Why don't we understand a living cell, or myths of Molecular Biology]. Retrieved from http://evolution.powernet.ru/library/sell_life.htm [in Russian].
9. Maksimenko, S. (2003). Formuvannia teoretichnogo tipu mislennia [Formation of a theoretical type of thinking]. *Psikholog*, 5 (53), 2-3 [in Russian].
10. Moskalenko, P. H. (1995). *Navchannia yak pedahohichna systema* [Learning as a pedagogical system]. Ternopil: TDPI [in Ukrainian].
11. Muzrukova, E. B. (1988). *Rol tcitologii v formirovanii i razvitii obshchebiologicheskikh problem* [The role of cytology in the formation and development of general biological problems]. Moskva: Nauka [in Russian].
12. Komissarov, B. D. (1991). *Metodologicheskie problemy shkolnogo biologicheskogo obrazovaniia* [Methodological problems of school biological education]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
13. Krasnoshchekov, G. P., & Rozenberg, G. S. (2002). Ekologiia «v zakone» (teoreticheskie konstruktcii sovremennoi ekologii v tcitatakh i aforizmakh) [Ecology "in law" (theoretical constructions of modern ecology in quotes and aphorisms)]. Toliatti: IEVBRAN [in Russian].
14. Poberezhnyi, V. I., Shvydiuk, O. S. & Prokhorov, D. D. (2016). Teoreticheskie predstavleniia molekuliarno-kletochnogo ierarkhicheskogo urovnia sistemnoi strukturno-funktcionalnoi organizatcii organizma cheloveka [Theoretical conceptions of cellular and molecular hierarchical level of structural and functional organization of the system of human organism]. *Meditcina boliu*, 2 (2), 50-58 [in Russian].
15. *Prohrama Biolohiia i Ekolohiia. 10-11 klasy. Profilnyi riven. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Zatverdzheno Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy (nakaz № 1407 vid 23.10.2017 r.)* [Syllabus of "Biology" and "Ecology". Grades 10-11. Profile level. Syllabus of the academic discipline for general secondary education institutions. Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (order dated October 23, 2017 No 1407)]. (2017) [in Ukrainian].
16. Swenson, C. & Webster, W. (1980). *Kletka* [Cell]. (Trans.). Moskva: Mir [in Russian].
17. Sydorovych, M. M. (2008). *Teoretychni znannia u zmisti shkilnoho kursu biolohii* [Theoretical knowledge in the content of the school course of Biology]. Kherson: Vydavnytstvo KhDU [in Ukrainian].
18. Sydorovych, M. M. (2013). *Kletka – sistema sistem raznogo urovnia slozhnosti (Vvedenie v biologiiu kletki)* [Cell is a system of systems of different levels of complexity (Introduction to Cell Biology)]. Kherson: PP Vishemirskii [in Russian].
19. Sydorovych, M. M., & Kundelchuk, O. P. (2014). Systemna orhanizatsiia klityny: filosofskyi aspekt [Systemic organization of the cell: a philosophical aspect]. *SWorld*, 4 (37), 20-29 [in Ukrainian].
20. Sydorovych, M. M. (2019). Biolohichni teorii: struktura ta yii prykladnyi aspekt v metodytsi navchannia biolohii [Biological theories: structure and its applied aspect in the methodology of teaching Biology]. *Pryrodnychyi almanakh. Biolohichni nauky*, 26, 178-192 [in Ukrainian].

21. Sydorovych, M. M., & Sydorovych, Ye. S. (2020). *Osnovni kontseptsii i teorii biolohii: istoriia stanovlennia ta rozvytku* [Basic concepts and theories of Biology: history of formation and development]. Kherson: FOP Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian].
22. Sukhorukova, N. L. (1998). Kletochnaia teoriia: istoki, postulaty, sovremennoe znachenie [Cellular theory: origins, postulates and modern meaning]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2, 93-97 [in Russian].
23. Chentcov, Yu. S. (2004). *Vvedenie v kletochnuiu biologiiu* [Introduction to Cell Biology]. Moskva: IKTc "Akademiia" [in Russian].
24. Engelgard, V. A. (1976). O nekotorykh atributakh zhizni: ierarkhiia, integratciia, «uznavanie» [Some attributes of life: hierarchy, integration, "recognition"]. *Voprosy filosofii*, 7, 65-81 [in Russian].
25. Albrecht-Buchler, G. (1990). In defense of "nonmoleouiar" Cell Biology. *Review of Cytology*, 120, 191-241 [in English].
26. Craver, C. F. (2015). "Levels", in Thomas Metzinger & Jennifer M. Windt. *Open MIND*. Doi: 10.15502/9783958570498. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/197855955.pdf [in English].
27. Eronen, M. I. (2018). Levels of Organization in Biology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from https://plato.stanford.edu/entries/levels-org-biology/ [in English].
28. Three Parts of Cell Theory. *Biology Dictionary*. Retrieved from https://biologydictionary.net/three-parts-of-cell-theory/ [in English].
29. Bailey, R. (2020). Cell theory: a core principle of Biology. Retrieved from https://www.thoughtco.com/cell-theory-373300 [in English].
30. Vahram, R. & Sargsyan. (2020). New rehabilitated cell theory. *Cell & Cellular Life Sciences Journal,* 5 (1). Doi: 10.23880/cclsj-16000151. Retrieved from https://medwinpublishers.com/CCLSJ/CCLSJ16000151.pdf [in English].

Sidorovich M. M.,
orcid.org/0000-0003-1302-3378

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF THE CATEGORY "SYSTEMICITY AND HIERARCHY OF LIVING" IN STUDENTS OF BIOLOGICAL PROFILE

The results of previous and conducted analytical studies allow us to identify several aspects of the systemic organization of the cell. These aspects can be considered as components of an independent theoretical generalization of biology or the category of "consistency and hierarchy of living things." The following provisions consist of patterns: the systemic organization of the cell is a reliable existing biological phenomenon; a cell is a complex highly organized open system containing a significant number of elements. They are interconnected by various connections that ensure cellular integrity; in the cell as a biosystem there are certain correlation mechanisms; they are due to the peculiarities of its organization and provide structural and functional stability of the cell, the fundamental properties of living things (self-regulation, self-reproduction, self-renewal); the cell is both an internally dismembered system and an organic part of the whole organism; it operates on the basis of information it contains and receives from the outside; the cell is a basic component of the hierarchical system of higher structural levels of living things (biosphere); cells as a biosystem in the living world has a special place: the cellular stage of organization - is the system from which life began on Earth. Regularities of the systemic organization of the cell are the most modern generalization of biology and can be considered as an independent generalization or a component of the category "consistency and hierarchy of living things". Analysis of the content of the educational material of the program "Biology and Ecology", 10-11 grades of the profile level showed that the formulated patterns can be covered in its "Introduction". They are recommended to be considered during the lessons on "Fundamentals of a system approach in biology and ecology: system connections and elements, system effect", "Concepts of biological system and ecosystem", "Basic hierarchical levels of life on Earth".

Key words: concept of "system", characteristic features of the system, systemic organization of the cell, theoretical generalization of biology, cell theory, category "consistency and hierarchy of living things", profile level of education of general secondary education institutions.

Дата надходження статті: 20.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Коробова І. В.

УДК 371.315.6
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.187

Ситченко А. Л.*,*
orcid.org/0000-0003-3725-1893
Корнієнко І. А.*,*
orcid.org/0000-0002-2991-0476

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

У статті висвітлюються ключові проблеми вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти, пов'язані з логічно-понятійним аналізом художнього твору та його емоційно-естетичним сприйняттям учнями. Метою вивчення художнього твору вважається емоційно-розумовий та морально-естетичний розвиток читачів-учнів, що відповідає парадигмі особистісно зорієнтованої освіти, зумовлюється специфікою мистецтва слова й забезпечується характером пізнавальної діяльності читачів-учнів.

Пізнання художнього твору відбувається на основі вчення О. Потебні про слово-образ, його суб'єктивне значення у певному контексті, внаслідок чого слово набуває додаткового значення, яке й надає йому образного характеру. Таким чином реалізується не лише зображувальна функція слова. а й виражальна.

Авторами проаналізовано наукові праці, що вказують на аналітичний процес естетичного сприймання художнього твору, а також розкривають можливості технологізованого навчання літератури як ефективного чинника розумового розвитку та особистісного становлення школярів. Пропонується поєднувати у навчанні алгоритмізовані схеми діяльності, що характеризуються більш-менш точним відтворенням розумових дій та їх результатів, і пошукові технології, які менш регламентовані й забезпечують творчий характер пізнавальної діяльності.

Наводяться приклади, що ілюструють логіку й послідовність розумових дій алгоритмічного типу, а також порядок пошукової роботи, яка стимулює творчі зусилля школярів. На прикладі вивчення роману-хроніки П. Куліша «Чорна рада» продемонстровано висунення учнями гіпотез щодо пояснення національних проблем українського народу та варіантів можливого розвитку художньо-історичних подій, що сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів та вихованню їх національної свідомості.

Ключові слова: пізнання твору, аналіз твору, емоційно-естетичне сприймання, алгоритмізоване навчання, пошукові схеми, компетентний читач.

Постановка проблеми. Якість літературної освіти визначається не лише навчальним матеріалом, а й характером пізнавальної діяльності учнів, які мають розвивати в себе суб'єктні властивості компетентного читача за рахунок «…зміщення акцентів у навчанні з процесу накопичення предметних знань на вироблення умінь застосовувати їх у ситуації невизначеності, становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності й особистісного саморозвитку…» [10, с. 4]. Компетентнісний підхід до навчання літератури покликаний забезпечити готовність школярів помічати авторські смисли в прочитаному й продукувати власні судження та оцінки, формувати в молоді здатність до самопізнання та соціалізації, вибору життєвих пріоритетів та духовних орієнтирів.

Пізнання літературного твору як особливої форми художньої свідомості потребує застосування методів розумової роботи, насамперед аналізу й синтезу, які забезпечують тлумачення змісту прочитаного й означають логічно-понятійний спосіб його розгляду [11, с. 55]. Водночас у процесі вивчення художнього твору виникають суперечності між:

© Ситченко А. Л.
© Корнієнко І. А.

– ідейно-художнім потенціалом мистецтва слова і недостатнім висвітленням його під час літературного аналізу й синтезу;

– аналізом художнього твору та його емоційно-естетичним сприйняттям.

Йдеться про давню проблему взаємодії емоційно-чуттєвого й естетичного сприйняття літературного твору та його логічно-поняттєвого розбору. Філософи вказують на те, що конфлікт чуттєво-інтуїтивного і раціонального пронизує всю античну філософію і далі – всю філософію Заходу [12, с. 35], триває й досі в царині літературного аналізу.

Розв'язання проблеми та усунення суперечностей, що в її основі, відбувається внаслідок єдності процесів пізнання художнього твору та його особистісного сприймання. Метою вивчення художнього твору має бути емоційно-розумовий та морально-естетичний розвиток читачів-учнів, що відповідає парадигмі особистісно зорієнтованої освіти.

Аналіз досліджень. Опрацювання наукової літератури показує, що аналіз художнього твору розглядається фахівцями як логічна процедура й означає розбір цілісного твору на компоненти, розгляд їх та відношень між ними [3, с. 9; 11, с. 55;]. Як прибічники, так і опоненти літературного аналізу посилаються на специфіку мистецтва слова. Засадничу роль у контексті статті має пояснення, яке надає О. Мазуркевич особливостям свідомого сприймання художнього літератури: «На відміну від інших видів мистецтва, що володіють безпосередньо – чуттєвою формою з певного матеріального об'єкта – фарби, каменю, дерева або з дії руху тіла, звучання струни, труби, – література, створюючи свої форми зі слів, з мови, що має своє матеріальне втілення в звуках і опосередковано в літерах, письмі, – доходить до її читача не просто в чуттєвому сприйнятті, а обов'язково в інтелектуальному розумінні, у сприйнятті не тільки серцем, а й неодмінно розумом» [4, с. 37]. Отже, пізнання художнього твору починається з усвідомлення семантики слів, що означає розумову роботу читача, наслідком якої може бути як думка, так й почуття.

Однак зміст літературного твору не тотожний значенням окремих слів і художніх картин. О. Потебня вказував, що творчість відбувається не за арифметичними законами, і формула «два по два» в художньому творі не дорівнює чотирьом [8, с. 28]. Його теорія слова-образу дає змогу помітити в тексті не лише літери й слова або відчути їх звучання (зовнішню форму), а й збагнути нові значення слів у певному контексті, де їхні традиційні словникові значення можуть зазнавати нового змісту (внутрішня форма). Саме ця «додана вартість» слова засвідчує його образний характер: наприклад, образ *веселого* поля, що привиділося уві сні кріпачці (з відомої поезії Т. Шевченка «Сон») виступає виразною персоніфікацією омріяної в народі вільної праці на своїй землі.

Відкриття О. Потебнею суб'єктивного значення слова-образу В. Марко трансформує в такі три положення: «1) у кожному конкретному літературному творі найважливіші в концептуально-естетичному плані слова активізують певні свої значення, що закріплені за ними в словниках, або здобувають нові значення чи їхні відтінки, характерні лише для цього контексту; 2) система нових значень слів у творі наближає читача до глибинного змісту художнього феномена; 3) нові значення слів виникають не довільно, не випадково, а підпорядковуються задумові автора, його художній концепції…» [2, с. 31–32]. Таким чином, розкривається механізм пізнання твору через виділення в тексті та осягнення образних елементів, найменшим із яких є слово, пояснення кожного зокрема та відношень між ними.

Під час вивчення літературного твору відбувається структурно-функціональний аналіз художнього тексту, що є основою пізнання його змісту. У цьому процесі важливо подолати відстань між структурним елементом та його ідейно-образною роллю, оскільки кожна деталь художньої тканини є органічною частиною образу й водночас служить поясненню його значення (за О. Никифоровою), що зумовлює оціночні судження про цей елемент і твір загалом. Так «залізна рука города» є частиною душевних

переживань ліричного героя новели М. Коцюбинського «Інтермеццо» і метафорично передає його втому й неспокій. Завдяки образним деталям формується читацьке ставлення до зображуваного, окреслюються відповідні уявлення та оцінки, виникає особистісне сприймання художніх картин, що має виховний вплив на читача.

Оскільки йдеться усе ж про пізнавальний процес, то вчені значну увагу приділяють дидактичним завданням, виконання яких наближає учнів до адекватної інтерпретації твору. На допомогу фахівцям у розробці навчальних завдань приходять педагогічні технології. Вказуючи на змістово-операційний характер і розвивальне значення педагогічних технологій, В. Паламарчук і О. Барановська пояснюють переваги технологізованого навчання тим, що «На зміну окремим активним формам і методам навчання, які роблять навчальний процес розірваним на частини, приходять цілісні педагогічні технології взагалі і технології навчання зокрема» [7, с. 61]. Якщо традиційна методика викладання оперує загальними в межах предмета поняттями уроку літератури, методів навчання, етапів вивчення твору тощо, то технологія потребує цілісного уявлення про навчальний процес, який будується з використанням певного типу уроку, методів та врахування конкретних умов їх практичної реалізації в тій чи тій навчальній ситуації.

Сутність педагогічних технологій учені (І. Богданова, М. Гриньова, М. Кларін, В. Паламарчук, О. Пєхота) вбачають у певному порядку, послідовності пізнавальної діяльності, що зумовлює її алгоритмізацію й забезпечує проведення навчального процесу через низку навчальних дій. Тому сучасні освітні технології «мають вибудовуватись на основі чіткого планування, моделювання, систематизації та мати на меті виховання розвиток компетентної творчої особистості» [7, с. 61].

Водночас є і протилежні думки фахівців. Так, Є. Ільїн, педагог-новатор, стверджує, що навіть далекому від літератури й педагогіки повинно бути зрозуміло, що «…логікою, послідовністю й чіткістю керуватися може лише «прямолінійний» словесник» [9, с. 179]. Як бачимо, заперечується логіка, точний розрахунок проведення навчального процесу, який таким чином невідомо куди виведе учнів у певній навчальній ситуації. Мова йде вже не про дидактику, а про мистецтво, яке створюється й розвивається за іншими законами.

Отже, пізнання літературного твору – це логічно-понятійний процес осягнення його змісту і значення на основі особистісного сприймання художнього твору, що передбачає емоційно-чуттєву участь читача, тому є чинником засвоєння явищ мистецтва слова.

Метою статті є висвітлення особливостей пізнання художнього твору та його емоційно-розумового впливу на читачів-учнів, а також технології цієї роботи в школі.

Виклад основного матеріалу. Оскільки пізнання твору передбачає виділення в ньому значущих елементів, розгляд їх та відношень між ними, то поширені в школі шляхи аналізу за технологічною логікою можуть розрізнятися за тими компонентами, які виступають предметом аналізу: події, образи чи проблеми тощо. Наприклад, система розумових дій, застосовуваних для подієвого (послідовного, услід за автором тощо) аналізу епічного (прозового) твору, передбачає такий порядок ідейно-художнього розбору:

1. З’ясування первинного враження від прочитаного.
2. Розгляд вибраних епізодів із тексту.
3. Складання плану всього твору.
4. Переказ прочитаного.
5. Пояснення головних персонажів твору.
6. Розкриття причиново-наслідкових зв’язків між подіями.
7. Зв’язки виучуваного з іншими художніми творами.
8. Загальне враження від прочитаного.

Цей порядок розумових дій зумовлюється стадійним характером художнього сприймання (за О. Никифоровою) й означає перехід від емоційно-відтворювальної роботи читачів до пізнавальної, наслідком чого мають бути особистісні зрушення в їхніх характерах [5]. Аналітична робота відбувається за відповідної схемою розумових дій:

уривок – образ – ідея; ключовими словами цього технологічного процесу є: події, план твору, переказ прочитаного, персонажі, порядок і значення подій, типологічні зв'язки тощо. Виконання зазначених розумових дій неухильно приводить до очікуваного пізнання прочитаного, як це властиво кожній навчальній технології.

Неоднаковий у різних класах обсяг відомостей про твір та способи його пізнання означає, по-перше, актуалізацію тих чи інших компетентностей, які мають опанувати учні певного класу; по-друге, в міру засвоєння способів діяльності відбувається переведення їх у свідомість виконавців. Спостерігається інтеріоризація розумових дій, що характеризується незалежністю учнів від зовнішньої опори під час самостійного виконання завдань певного типу. Технологізоване навчання, яке відзначається відтворюваністю розумових дій та їх результатів, забезпечує цим належну якість предметної освіти.

Хоча алгоритм навчальної діяльності визнається вченими основним інструментом учіння (А. Алексюк, М. Кларін, Л. Ланда, В. Паламарчук), він діє усе ж таки у відтворювальному середовищі. Виведенню навчання на творчий, більш продуктивний рівень сприяє використання у навчанні пошукових форм пізнання. М. Кларін звертає увагу на процедуру такої діяльності, яку пропонує американський психолог А. Осборн:

1. Постановка проблеми та її формулювання.
2. Пошук фактичного матеріалу для пояснення проблеми.
3. Пошук ідей щодо з'ясовуваного.
4. Пошук шляхів розв'язання проблеми.
5. Пошук аргументів на користь знайденого рішення [1, с. 36].

Йдучи за цією схемою пізнання, школярі можуть провести проблемно-тематичний аналіз літературного твору на евристичному рівні. Розумово-практичні дії, спрямовані на пошуки проблеми й матеріалу щодо їх пояснення, як і шляхів діяльності та аргументів на користь власних інтерпретаційних суджень, забезпечують інтерес до виучуваного матеріалу, що підтримує добру волю в його опрацюванні, сприяє не лише засвоєнню способів діяльності, а й формуванню відповідних уявлень і ставлень, ціннісних орієнтацій загалом, що означає особистісні зрушення в характері читачів.

Особливо результативною виявилася навчально-пошукова схема, запропонована В. Паламарчук. Вона загалом відповідає логіці схеми діяльності, накресленої А. Осборном, проте значно ширша й конкретніша у своїх формулюваннях, які переконують у слушності застосування її на уроках літератури [6, с. 34]. Наприклад, пошукова схема, адаптована до вивчення у 9-у класі роману-хроніки П. Куліша «Чорна рада», передбачала розгляд таких питань:

1. Демонстрація логічного протиріччя, парадоксальних явищ, які складають життєву основу зображених у творі подій і характерів.
2. Формулювання проблем, порушених письменником.
3. Постановка мети читацького пошуку і завдань, спрямованих на її досягнення учнями.
4. Власне аналіз проблематики твору, формулювання гіпотез щодо її пояснення. Роздуми й задуми читачів.
5. Творче моделювання учнями можливого розвитку ситуацій, зображених у творі.
6. Критичний аналіз і обґрунтування результатів розв'язання проблеми – обговорення висновків із прочитаного.
7. Експериментальна перевірка результатів творчої діяльності учнів та їх практичне значення.

Глибше усвідомити й сформулювати проблематику твору допоміг вислів Є. Сверстюка стосовно конфлікту української національної ідеї й державності з українською національною безвідповідальністю, наївністю та безпорадністю, пасивністю й лінощами, пристосуванством і чванством, за які кожне нове покоління українців розплачується «своєю долею і честю».

Під час обговорення твору висувалися цікаві гіпотези щодо причин національних проблем, змальованих у творі, а саме:

а) у більшості населення України відсутня національна свідомість;

б) значна частина людей пасивна й живе за правилом: «Моя хата скраю»;

в) в умовах бездержавності багато хто зумів пристосуватися, виживаючи за рахунок власної честі та свободи;

г) немає ніякого славного козацтва, а є розжиріла козацька старшина, запорозькі волоцюги й раболіпні незаможні селяни, які за кварту горілки звеличать будь-кого;

д) козацька старшина встигла викопати прірву між собою і простолюдом, який для неї – «голота», «бидло», «Іродові душі»;

е) в народі є все ж таки здорові сили, які сповідують національні інтереси, й тільки через це Україна нуртує, а не безмовно піддається зайдам і пройдисвітам.

Активну полеміку викликали й різні можливі варіанти розвитку художньо-історичних подій, змодельовані учнями:

1. *Якби* я був радником гетьмана Яким Сомка…

(Поради щодо організації та проведення виборів гетьмана, ставлення до різних верств населення тощо).

2. *Якби* переміг на виборах Яким Сомко…

(Можливий державний розвиток України, соборна держава, станове суспільство, стосунки з Росією, статус Січі тощо).

3. *Якби* по всій Україні запанували січові порядки…

(Доцільність поширення запорозьких звичаїв по всій Україні, як обіцяв Брюховецький)

4. *Якби* мене тоді обрали гетьманом України…

(Обґрунтування власного державного проєкту).

Підсумовуючи враження від прочитаного, учні пояснювали той розлад, який ведеться в Україні, ще й безвіллям, пристосуванством, відсутністю належної відповідальності національних лідерів перед своїм народом.

Осмислення учнівською молоддю національних проблем та можливих шляхів успішного розвитку держави, як і логіки художнього пізнання, робить юнаків і дівчат вільними як у виборі способів мислення та пояснення виучуваного матеріалу, так і в діях громадянського значення.

Таким чином, пізнання художнього твору, забезпечуване перевагами технологізованого навчання, поширюється на простір виховання, суб'єктами якого теж стають учні, формуючи внаслідок засвоєння художніх творів ціннісні орієнтації й розвиваючи власну суспільну свідомість. Висуваючи й обґрунтовуючи власні гіпотези й варіанти розвитку зображуваних подій, учні вчаться висловлюватися зв'язно й доказово, давати повні відповіді на поставлені запитання й завдання, що сприяє розвитку мови й мислення, громадянської свідомості загалом.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати наступне.

1. Пізнання літературного твору означає логічно-понятійний спосіб його розгляду як особливої форми художньої свідомості, тому потребує застосування методів розумової роботи.

2. Перспективними у цьому є сучасні педагогічні технології, для яких характерна структурованість змісту освіти і впорядкованість навчально-виховного процесу та взаємодія вчителя й учнів у здобутті його результатів.

3. Важливою методичною умовою успішного навчання виступає поєднання алгоритмізованих і пошукових схем пізнавальної діяльності школярів.

4. Пізнання мистецтва слова означає не лише його усвідомлення, а й емоційно-естетичне сприймання, що сприяє повноцінному засвоєнню змісту, значення і краси прочитаного.

5. Особистісний характер сприймання художнього твору є важливим чинником виховання учнів-читачів.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження сучасних педагогічних технологій, які можуть бути використані для кращого пізнання та сприйняття читачами-учнями художнього твору.

Список використаних джерел:

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
2. Марко В. П. Стежки до таїни слова: Літературознавчі й методичні студії: навч. посібник. Кіровоград: Степ, 2007. 264 с.
3. Наєнко М. К. Українське літературознавство. Школи, напрями, тенденції. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 320 с.
4. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібник / за ред. проф. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
5. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. Москва: Учпедгиз, 1959. 206 с.
6. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посіб. для вчителів і керівників шкіл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.
7. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2008. № 3. С. 60–66.
8. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст., коммент. А. Б. Муратова. Москва: Высшая школа, 1990. 344 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
10. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи: наказ МОН України від 07.06.2017 № 804. Київ, 2017. 82 с.
11. Укр. літ. енциклопедія: в 5 т. / ред. кол.: І. О. Дзеверін (відп. ред.) та ін. Київ: Голов. ред. УРЕ імені М. П. Бажана, 1988. 536 с.
12. Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії. Проблема людини та її меж: навч. посібник / під ред. Н. Хамітова. Київ: Наукова думка. 2000. 273 с.

References:

1. Klarin, M. V. (1998). *Innovatcii v mirovoi pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniia, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta)* [Innovations in world pedagogy: learning based on research, games and discussion (Analysis of foreign experience)]. Riga: NPTc «Eksperiment» [in Russian].
2. Marko, V. P. (2007). *Stezhky do tainy slova: Literaturoznavchi y metodychni studii* [Paths to the mystery of the word: Literary and methodical studies]. Kirovohrad: Step [in Ukrainian].
3. Naienko, M. K. (1997). *Ukrainske literaturoznavstvo. Shkoly, napriamy, tendentsii* [Ukrainian literary criticism. Schools, directions and tendencies]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
4. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury* [Scientific bases of literature methodology]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Nikiforova, O. I. (1959). *Vospriiatie khudozhestvennoi literatury shkolnikami* [Perception of fiction by schoolchildren]. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
6. Palamarchuk, V. F. (2000). *Yak vyrostyty intelektuala* [How to grow an intellectual]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
7. Palamarchuk, V. F., & Baranovska, O. V. (2008). Pedahohichni tekhnolohii navchannia v umovakh novoi ukrainskoi shkoly: vektor rozvytku [Pedagogical learning technologies in the new Ukrainian school: vector of development]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 3, 60-66 [in Ukrainian].
8. Potebnia, A. A. (1990). *Teoreticheskaia poetika* [Theoretical poetics]. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].
9. Selevko, G. K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnolohii* [Modern educational technologies]. Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
10. Ukrainian literature. Program for secondary schools. 5-9 forms. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06.2017 No. 804 [in Ukrainian].

11. Dzeverin, I. O. (Ed.). (1988). *Ukrainska literaturna entsyklopediia* [Ukrainian literary encyclopaedia]. (Vols. 1–5). Kyiv: Holov. red. URE imeni M. P. Bazhana [in Ukrainian].
12. Khamitov, N., Harmash, L., & Krylova, S. (2000). *Istoriia filosofii. Problema liudyny ta yii mezh* [History of Philosophy. The problem of man and his limits]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Sytchenko A. L.,
orcid.org/0000-0003-3725-1893
Korniienko I. A.,
orcid.org/0000-0002-2991-0476

TO THE PROBLEM OF KNOWLEDGE OF A LITERARY WORK

The article highlights the key problems of studying literature in general secondary education institutions, related to the logical and conceptual analysis of the work of art and its emotional and aesthetic perception by schoolchildren. The purpose of studying a work of art is considered to be emotional-mental and moral-aesthetic development of readers-students, which corresponds to the paradigm of personality-oriented education, is determined by the specifics of the art of speech and is provided by the nature of cognitive activity of readers-students.

Cognition of a work of art is based on the teachings of O. Potebnia about the word-image, its subjective meaning in a certain context, as a result of which the word acquires an additional meaning, which gives it a figurative character. In this way, not only the pictorial function of the word is realized but also the expressive one.

The authors have analysed scientific works that indicate the analytical process of aesthetic perception of a work of art, as well as reveal the possibilities of technological teaching of literature as an effective factor in mental development and personal formation of students. It is proposed to combine in teaching algorithmic schemes of activity, characterized by more or less accurate reproduction of mental actions and their results, and search technologies, which are less regulated and provide a creative nature of cognitive activity.

There are examples that illustrate the logic and sequence of mental actions of the algorithmic type, as well as the order of search work, which stimulates the creative efforts of students. On the example of studying the novel-chronicle of P. Kulish "Black Council", students demonstrated hypotheses to explain national problems of Ukrainian people and options for possible development of artistic and historical events, which contributed to the activation of students' cognitive activity and education of their national consciousness.

Key words: cognition of the work, analysis of the work, emotional and aesthetic perception, algorithmic learning, search schemes, competent reader.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 373.3.091.3:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.209*

Власій О. О.*,*
orcid.org/0000-0001-7310-9611

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ З ОСВІТНЬОЮ МЕТОЮ

У статті розглянуто актуальну проблему використання ігрових технологій навчання, зокрема квест-технологій, в умовах цифровізації освіти. Проаналізовано можливості використання цифрових інструментів для імплементації ігрових засобів навчання та виховання

* © ***Власій О. О.***

в освітній процес, обґрунтовано необхідність формування цифрової та мовної компетентності школярів за умов широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; запропоновано використання квест-технологій як практичного інструментарію реалізації ігрових методів навчання; презентовано структуру освітнього онлайн-ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна», який містить систематизацію ресурсів для повторення матеріалу з української мови, а також – два онлайн-квести різного рівня складності для перевірки здобутих у процесі навчання знань: «Мовний Чистунчик» – веб-квест із завданнями початкового рівня складності, «Мовний Чистун» – веб-квест з більшою кількістю завдань різного рівня складності; запропоновано розробку власних мультимедійних інтерактивних завдань для веб-квестів за допомогою сервісу LearningApps; для реалізації освітнього ресурсу та створення веб-квестів використано сервіси Google for Education, що дає можливість поєднувати традиційні та інноваційні форми і методи навчання, що особливо важливо в умовах запровадження дистанційної та змішаної форм навчання; наведено результати апробації освітнього ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна» та апробації веб-квестів, які проводилися на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника для дітей міста Івано-Франківська під час проведення тижня «Цікаві канікули» в рамках реалізації проєкту «Університет обдарованої дитини»; результати апробації дають підстави стверджувати доцільність використання освітнього онлайн- ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна» з метою формування цифрової та мовної компетентності школярів. Обґрунтовано, що використання веб-квестів дозволяє в ігровій формі активізувати розумову діяльність дітей, мотивувати та зацікавлювати їх, підвищувати якість навчання та його результативність, а також відійти від традиційних форм навчання учнів і значно розширити рамки освітнього простору за рахунок використання цифрових інструментів.

Ключові слова: веб-квест, ігрові методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мовна компетентність, освітній онлайн-ресурс, цифрова компетентність, цифрові технології.

Постановка проблеми. За умов модернізації системи освіти сьогодні знання, уміння та навички школярів дедалі частіше розглядаються не тільки як основна мета навчання, а радше як інструментальна основа формування ключових компетентностей учнів. Оскільки пізнавальний інтерес стає важливим чинником активізації освітнього процесу, використання інноваційних освітніх технологій у навчанні перетворюється на важливий інструмент цього процесу. Науковці та педагоги до числа інновацій в організації освітнього процесу слушно відносять ігрові методи навчання, зокрема квест-технології, які за умов розвитку цифрової освіти знаходять гідне місце з-поміж інших новітніх педагогічних технологій.

Аналіз досліджень. Проблеми застосування ігрових моделей навчання були в центрі уваги таких дослідників, як: О. Аксьонової, Н. Борисової, А. Вербицького, В. Єфимова, С. Карпова, М. Касьяненко, М. Крюкова, В. Нікандрова, І. Носаченко, Л. Петрушина, П. Підкасистого, О. Пометун, А. Смолкіна та ін. Проблема використання квест-технології в освітньому процесі відображена в публікаціях низки учених як закордоння (О. Багузіна, Я. Биховський, Б. Додж, Т. Марч та ін.), так і України (В. Биков, М. Гриневич, І. Дичківська, Л. Желізняк, С. Заріцька, С. Іць, Н. Кононець, О. Овчарук, О. Пархоменко, Л. Паук, І. Сокол, О. Хващевська та ін.).

Мета статті: проаналізувати можливості використання цифрових інструментів для впровадження ігрових методів навчання, зокрема квест-технологій, з метою формування цифрової та мовної компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти, відповідно до норм нового Закону України «Про освіту», учитель отримав академічну свободу, тобто можливість орієнтуватися на творчий підхід до організації освітнього процесу: вибирати програму і підручники із декількох альтернативних варіантів, оцінювати їх із позицій теорії методики викладання свого предмета, а в окремих випадках – самостійно розробляти програми та методичний супровід до них. Великі

можливості для організації освітнього процесу відкривають цифрові технології, що дають багатий вибір цифрових інструментів до рук сучасного педагога для імплементації ігрових засобів навчання та виховання в освітній процес. Тому проблема використання цифрових інструментів для реалізації ігрових технологій навчання є актуальною, а у зв'язку із швидкими темпами цифровізації освіти, а також стрімкими темпами появи нових та вдосконалення існуючих інформаційно-комунікаційних технологій, вимагає постійної уваги та глибшого дослідження.

Цифрові технології, що лежать в основі модернізації сучасного освітнього процесу в навчальних закладах, формують нові моделі навчальної діяльності та здатні розвивати навчальну мотивацію в школярів [3; 8]. Інтерактивна навчальна діяльність значно відрізняється від звичного для всіх учнів пошуку інформації в мережі Інтернет, вона надає учням можливість знайти щось нове для себе, зацікавити новітніми технологіями. Одними із доцільних у цьому випадку, без сумніву, є ігрові методи навчання, які характеризуються наявністю ігрових моделювань об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки в дітей; високим ступенем участі школярів у навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії учнів між собою та вчителем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю школярів у ситуації ухвалення рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін [5].

Реалізація ігрових методів навчання є багатоплановим процесом, кожна складова якого у той чи інший спосіб сприяє виробленню певних умінь та навичок. Науковці виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри тощо [8].

Значення гри неможливо переоцінити, адже, будучи розвагою, відпочинком, вона може перерости в навчання, у творчість, у терапію, у модель типу людських взаємин і проявів у праці. До ефективних інноваційних методик навчання належать квест-технології. Теорія веб-квестів з'явилася у США в Університеті Сан-Дієго в 90-х рр. XX ст., її засновниками вважають професорів Б. Доджа і Т. Марча, які запропонували використовувати у процесі навчання пошукову систему, в якій передбачалося знаходити рішення поставленого завдання з проходженням проміжних стадій, на кожній з яких потрібно виконати якусь дію або знайти ключ для виходу на наступний рівень [9]. Американські науковці описали його структуру, до якої входять вступ (тут чітко схарактеризовано головні ролі учасників, сценарій квесту, орієнтовний план роботи, огляд усього квесту); центральне завдання, що має проблемний характер, підсумковий результат самостійної роботи; список інформаційних ресурсів; опис методики роботи; характеристика критеріїв і параметрів оцінювання квесту; керівництво до дій для організаторів навчальної роботи (часові рамки, рекомендації з використання електронних джерел, форми представлення результатів та ін.); висновок (тут не тільки підсумовується набутий досвід учасниками квесту, а й імовірно окреслюються нові завдання) [10; 11]. Як бачимо, квест-технологія – педагогічна технологія, що має інтегрований характер, позаяк об'єднує ідеї проєктного методу, проблемного та ігрового навчання, взаємодії в команді; цілеспрямований пошук у процесі виконання ключового проблемного і серії допоміжних завдань з пригодами і (або) грою за певним сюжетом [9].

Веб-квести – це нова й перспективна технологія в сучасній освіті. Застосування веб-квестів можливе на всіх етапах освітнього процесу. Такі квести, наприклад, доцільно використовувати як при закріпленні матеріалу і перевірці знань з пройденої теми, так і на етапі формування навичок: лексичної, граматичної, фонетичної. Застосування веб-квестів так само можливо при навчанні видів мовної діяльності: монологічного і діалогічного мовлення, навчання читання та письма і буде ефективним за умови, що викладач не буде забувати й освітній потенціал веб-квестів, а саме – готувати дітей до спілкування, опосередкованого технічними пристроями [8].

У науково-методичній літературі є багато визначень веб-квестів. Методист І. Блідар зазначає, що веб-квест – це «сучасна технологія, яка основана на проєктному методі

навчання, що включає пошукову діяльність учнів з чіткими вказівками вчителя із застосуванням нових інформаційно-комунікаційних засобів» [1]. Дослідниця О. Личко трактує поняття квесту наступним чином: «Квест — це ігрова технологія, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила, та реалізується з метою підвищення в учнів знань і вмінь 21 століття» [4]. І. Сокол у своїх працях піднімає проблему неоднозначного підходу до визначення веб-квестів та наводить їх класифікацію за різними критеріями [6; 7]. Можна узагальнити, що веб-квест – це дидактична структура, у межах якої вчитель має можливість урізноманітнити пошуково-навчальну діяльність учнів та окреслити параметри цієї діяльності. Ця навчальна технологія – одна з популярних моделей використання Інтернету в освітньому процесі. Учитель перестає бути джерелом знань: він створює необхідні умови для пошуку та опрацювання інформації. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів навчання, це підвищує не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але й відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію.

Під керівництвом автора статті в рамках виконання наукової теми «Інноваційні методи навчання математики та інформатики» студенткою спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Оксаною Дем'янчук розроблено освітній онлайн-ресурс «В гостях у Мовного Чистуна» (https://sites.google.com/comp-sc.if.ua/movni-kompetentnosti/home). Для створення вказаного ресурсу було обрано сервіс Google Sites з безкоштовним хостингом від Google. Варто зауважити зручність інтеграції цього сервісу з іншими Google-додатками, що має особливу цінність в умовах запровадження використання в освітніх закладах пакету сервісів Google for Education.

Головний образ – «Мовний Чистун» – експерт з грамотності, який завжди дбає про чистоту української мови та правильне написання слів, а також допомагає охочим знати українську мову краще. Саме такого персонажа ми зробили центральною дієвою фігурою освітнього онлайн- ресурсу, спрямованого на сприяння формування мовної та цифрової компетентності школярів. Створенню самого образу Мовного Чистуна було приділено велику увагу, адже з ним будуть працювати діти і його зовнішній вигляд повинен їх не просто зацікавити, а й спонукати до праці. У результаті співпраці з художницею Олександрою Дем'янчук було відтворено на папері персонажа, який відповідає критеріям уявного героя (рис. 1).

Рис. 1. Образ головного героя веб-квесту

Структуру освітнього онлайн-ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна» представлено у вигляді ментальної карти на рис. 2.

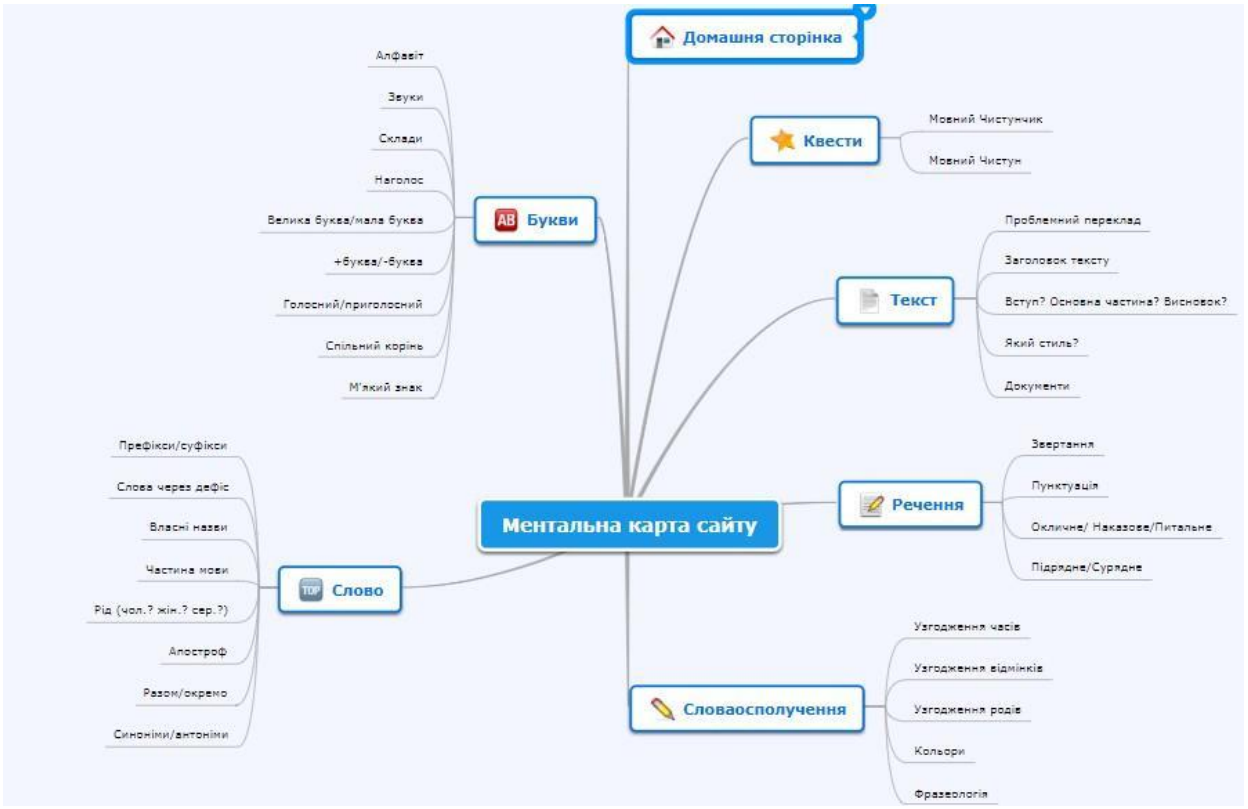

Рис. 2. Ментальна карта онлайн-ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна»

Ознайомившись із ментальною картою, можна зрозуміти структуру ресурсу. Він складається із семи сторінок, а саме: «Домашня сторінка», «Букви», «Слово», «Словосполучення», «Речення», «Текст» і «Квести». У таблиці 1 наведено змістове наповнення сторінок ресурсу.

Таблиця 1

Змістове наповнення освітнього онлайн-ресурсу «В гостях у Мовного Чистуна»

Назва сторінки	Змістове наповнення
Домашня сторінка	Основна інформація про сайт
Букви	Завдання: Алфавіт, Звуки, Склади, Наголос, Велика буква/мала буква, +буква/-буква, М'який знак, Голосний/приголосний
Слово	Префікси/суфікси, Слова через дефіс, Власні назви, Частини мови, Рід, Апостроф, Разом/окремо, Синоніми/антоніми
Словосполучення	Узгодження часів, Узгодження відмінків, Узгодження родів, Кольори, Фразеологія
Речення	Звертання, Пунктуація, Окличне/називне/питальне, Підрядне/сурядне
Текст	Проблемний переклад, Заголовок тексту, Вступ? Основна частина? Висновок?, Який стиль?, Документи
Квести	веб-квести різного рівня складності від казкового героя Мовного Чистуна задля перевірки здобутих у процесі навчання знань

Наприкінці кожної навчальної сторінки подається покликання на освітнє джерело з детальнішим вивченням теми цього рівня.

На сторінці «Квести» розміщено покликання на два веб-квести, а саме: «Мовний Чистунчик» – веб-квест із завданнями та «Мовний Чистун» – веб-квест з більшою кількістю різнорівневих завдань.

Вікова категорія учасників веб-квесту не обмежена, участь у квесті можуть брати усі бажаючі з метою перевірки власних знань, оскільки виконання завдань веб-квесту передбачає ознайомлення з навчальним матеріалом з української мови за середню школу. Участь у квесті може брати необмежена кількість учасників, проте кожен виконує завдання індивідуально.

Мета квесту – формувати мовну компетентність школяра. Такий навчальний проєкт можна використовувати випускникам для підготовки до ДПА з української мови чи ЗНО.

Стисло схарактеризуємо змістове наповнення онлайн-квесту «Мовний Чистун». Квест передбачає виконання дев'яти завдань різної складності та тематики. Кожне наступне завдання є складнішим, ніж попереднє. Всі завдання розроблені на основі ігрових технологій із застосуванням ІКТ з метою формування цифрової та мовної компетентностей учнів середньої школи. Для реалізації цих завдань було використано платформу LearningApps.org – це безкоштовний онлайн-сервіс, який надає можливість створювати власні інтерактивні вправи, використовуючи запропоновані шаблони: заповнити пропуски, вікторина, знайти пару, просте упорядкування, класифікація тощо. На багатофункціональність цього сервісу та широкі можливості використання його з освітньою метою звертає свою увагу все більше дослідників, адже розробка інтерактивних завдань за допомогою сервісу LearningApps.org. є перспективною при вивченні різних дисциплін, що сприятиме оптимізації навчального процесу [2].

Наведемо приклади створених завдань в Learning Apps з використанням шаблонів. В завданні «Цікава абетка» потрібно розташувати подані двадцять слів у алфавітному порядку, для реалізації завдання було використано шаблон «Числова пряма». Такі завдання розвивають логічне мислення, пам'ять та уважність. В завданні «Частини мови, члени речення» необхідно розподілити слова на три категорії: «Члени речення», «Самостійні частини мови» та «Службові частини мови», а в завданні «Іменник. Конкретні та абстрактні назви» необхідно поділити слова на дві категорії: абстрактні та конкретні. Для цих завдань було використано шаблон «Класифікація». Завдання «Вживання великої літери» вимагає знань у учнів, які слова потрібно писати з великої літери, а які пишуться з малої, для цього було використано ігровий метод: складання пазлів за шаблоном «Пазли».

Для того, щоб завдання складали цілісну гру, в якій наступне завдання недоступне, поки не виконаєш попереднє (як у класичних квестах), було передбачено перехід між завданнями за посиланням, яке учасник квесту отримує тільки в результаті правильно виконаного завдання (рис. 3).

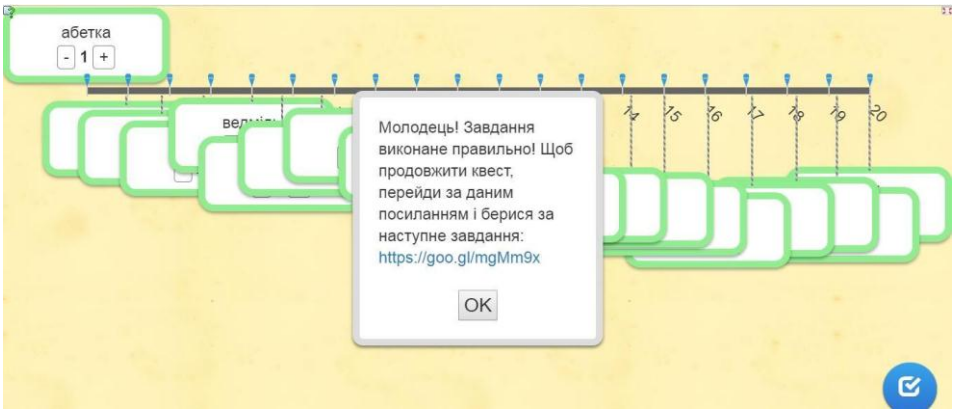

Рис. 3. Скріншот переходу до наступного завдання за отриманим покликанням

Після виконання останнього завдання учасник отримує фінальний вислів і повертається на сайт квесту для його завершення і заповнює форму учасника, для створення якої були використані Google Forms (рис. 4).

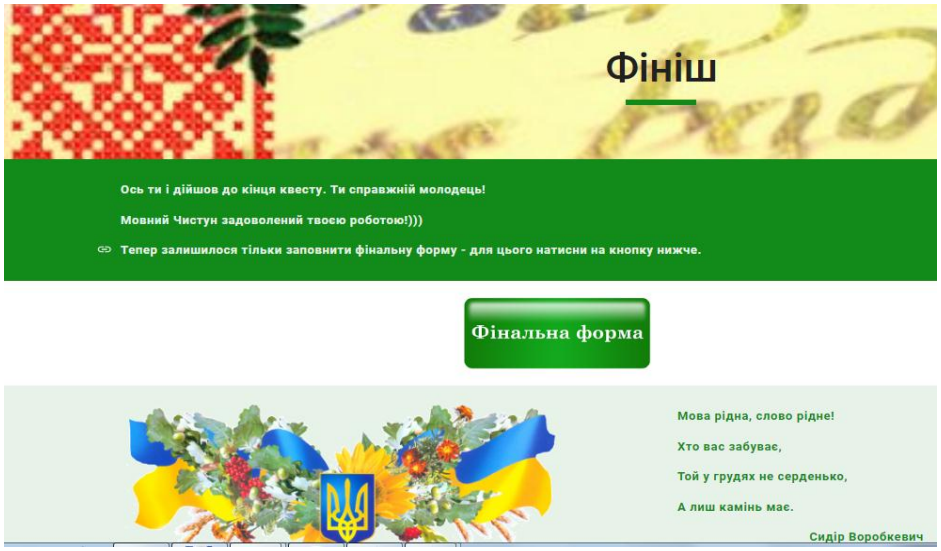

Рис. 4. Скріншот сторінки для організації завершення веб-квесту

Опис параметрів оцінки веб-квесту. Критерієм правильно виконаних завдань є отримання фінального висловлювання. Оцінювання завдань не передбачається, оскільки квест має на меті невимушену свідому активізацію пізнавальної діяльності учасників.

Керівництво до дій: фінальне висловлювання, отримане в процесі проходження квесту, копіюється і вставляється в необхідному полі Фінальної Форми. Дані з Фінальної Форми надсилаються на електронну пошту організаторам квесту. Переможцем стає той, хто найшвидше пройшов квест і заповнив Фінальну Форму, вказавши правильно фінальне висловлювання.

Отже, така діяльність перетворює учнів на активних учасників освітньої діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але і відповідальність за результати навчальної праці. Така освітня технологія заслуговує на широке впровадження в освітній процес сучасного закладу освіти.

Квест від Мовного Чистуна пройшов апробацію на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника під час проведення тижня «Цікаві канікули» (2018–2020 рр.) у рамках реалізації проєкту «Університет обдарованої дитини». Такий вид роботи викликав неабиякий інтерес не лише у дітей, а й у їхніх батьків, які привели школяриків на свято. Учасники квесту з цікавістю виконували всі завдання, а найкращий помічник Мовного Чистуна отримав винагороду. Варто зазначити ненав'язливий вплив такої форми роботи на формування цифрової та мовної компетентностей школярів, адже учасники квесту долають кожний етап, шукаючи правильні відповіді, пригадуючи засвоєний навчальний матеріал та аналізуючи свої знання мови. Цікавою для дітей може бути пропозиція пройти веб-квест удома разом із батьками.

Після виконання всіх завдань, школярі мали змогу оцінити такий вид навчання. На запитання «Чи хотів би ти регулярно брати участь у квестах?» ми отримали такі результати: 78 % відповіли «Так», 22 %. – «Можливо». Позитивним є те, що жоден учень не обрав відповідь «Ні».

Висновки. Впровадження в освітній процес ігрових методів навчання, зокрема квест-технологій, сприяє підвищенню якості навчання, навчальної мотивації учнів,

розвитку ключових компетентностей. Завдяки залученню в педагогічну діяльність освітніх онлайн-ресурсів, учитель перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку та опрацювання здобувачами освіти інформації, що дає змогу їм відчути себе активними суб'єктами освітньої діяльності і бути відповідальними за результат освітньої праці. Освітній онлайн-ресурс «В гостях у Мовного Чистуна» слугує формуванню цифрової та мовної компетентності школярів, а веб-квести від казкового героя Мовного Чистуна дозволяють дітям відчути впевненість у собі, у своїх знаннях. Використання веб-квестів дозволяє сучасному педагогу відійти від традиційних форм навчання учнів і значно розширити рамки освітнього простору. Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання вказаної проблеми. Подальшого дослідження потребує проблема підготовки майбутніх учителів до використання квест-технологій у професійній діяльності в умовах цифровізації освіти та суспільства в цілому.

Список використаних джерел:

1. Блідар І. М. Веб-квест як педагогічна технологія: посібник для формування нових знань і навичок щодо використання сучасних ІТ-технологій. 2017. URL: http://licey.kr.ua/images/metod_rob/Публікації/Посібник%20Веб-квести.pdf
2. Волошина О. В. Формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів за допомогою сервісу LearningApps.org. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. doi: 10.31651/2524-2660-2020-3-52–56
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Личко О. В. Шляхи ефективного впровадження квест-технологій. 2015. URL: http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog5/title-287
5. Паук Л. Компетентнісний підхід до організації навчальної та ігрової діяльності молодших школярів в умовах модернізації освіти. *Початкова освіта. (Шкільний світ)*. 2009. № 6. С. 49–51.
6. Сокол І. М. Класифікація квестів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 369–375.
7. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес: навчальний посібник. Запоріжжя: Акцент Інвесттрейд, 2014. 87 с.
8. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті НУШ. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2018. Вип. 8 (2). doi: 10.31865/2414-92.8(2).2018.153790
9. Хващевська О. О., Хорунжа В. С. Характерні особливості квест-технології як ефективного засобу навчання молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. С. 143–146.
10. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
11. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests. URL: https://tommarch.com/strategies/webquests/bestwebquests/

References:

1. Blidar, I. M. (2017). *Veb-kvest yak pedahohichna tekhnolohiia* [Web-quest as a pedagogical technology]. Retrieved from http://licey.kr.ua/images/metod_rob/Publikatsii/Posibnyk%20Veb-kvesty.pdf [in Ukrainian].
2. Voloshyna, O. V. (2020). Formuvannia navchalno-piznavalnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv za dopomohoiu servisu LearningApps.org. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 3. Doi: 10.31651/2524-2660-2020-3-52–56 [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
4. Lychko, O. V. (2015). *Shliakhy efektyvnoho vprovadzhennia kvest-tekhnolohii* [Ways of effective implementation of quest technologies]. Retrieved from http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog5/title-287 [in Ukrainian].

5. Pauk, L. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoi ta ihrovoi diialnosti molodshykh shkoliariv v umovakh modernizatsii osvity [Competence approach to the organization of educational and game activity of junior schoolchildren in the conditions of modernization of education]. *Pochatkova osvita. (Shkilnyi svit)*, 6, 49–51 [in Ukrainian].
6. Sokol, I. M. (2014). Klasyfikatsiia kvestiv [Classification of quests]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 36 (89), 369–375 [in Ukrainian].
7. Sokol, I. M. (2014). *Vprovadzhennia kvest-tekhnolohii v osvitnii protses* [Introduction of quest technology in the educational process]. Zaporizhzhia: Aktsent Investtreid [in Ukrainian].
8. Khvashchevska, O. O. (2018). Suchasni pedahohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti NUSh [Modern pedagogical technologies of training future primary school teachers in the context of NUS]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 8 (2). Doi: 10.31865/2414-92.8(2).2018.153790 [in Ukrainian].
9. Khvashchevska, O. O., & Khorunzha, V. S. (2019). Kharakterni osoblyvosti kvest-tekhnolohii yak efektyvnoho zasobu navchannia molodshykh shkoliariv [The special features of quest technology as an effective means of teaching primary school students]. *Innovatsiina pedahohika,* 143–146 [in Ukrainian].
10. Dodge, B. Some thoughts about webquests. Retrieved from http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html [in English].
11. March, T. Criteria for assessing best webquests. Retrieved from https://tommarch.com/strategies/webquests/bestwebquests/ [in English].

***Vlasii O. O.*,**
orcid.org/0000-0001-7310-9611

POTENTIALITY OF USING DIGITAL TOOLS FOR THE IMPLEMENTATION OF QUEST-TECHNOLOGIES WITH EDUCATIONAL PURPOSE

The topical problem of using game learning technologies, in particular quest technologies, in the conditions of digitalization of education is considered in the article. Possibilities of using digital tools for implementation of game means of teaching and education in the educational process are analyzed, the necessity of formation of digital and language competence of schoolchildren in conditions of wide introduction of information and communication technologies is substantiated; the use of quest technologies as a practical tool for implementing game teaching methods is proposed; The educational online resource «Visiting the Language Cleaner» is presented, it contains a complex of online resources for repetition of material from the Ukrainian language, as well as - two online quests of different levels of difficulty to test knowledge: «Small Language Cleaner» – a web-quest tasks of the initial level of complexity, «Language Cleaner» – a web-quest with more tasks of different levels of complexity; the way of development of own multimedia interactive tasks for web-quests using the LearningApps service is proposed; Google for Education services were used to implement the educational resource and create web-quests, which make it possible to combine traditional and innovative forms and methods of learning, which is especially important in the context of the introduction of distance and blended learning; the results of approbation of the educational resource «Visiting the Language Cleaner" and approbation of web-quests conducted in Vasyl Stefanyk Precarpathian National University for children of Ivano-Frankivsk region during the weeks «Interesting vacation» in the framework of the project «University of Gifted Children» are described; the results of the approbation give grounds to assert the expediency of using the educational online resource «Visiting the Language Cleaner» in order to form the digital and language competence of students. It is substantiated that the use of web-quests allows to activate children's mental activity in the form of games, motivate and interest them, improve the quality of learning and its effectiveness, as well as move away from traditional forms of learning and significantly expand the educational space through digital tools.

Key words: web-quest, game teaching methods, information and communication technologies, language competence, educational online resource, digital competence, digital technologies.

Дата надходження статті: 19.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 373.5.016:821.161.2
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.189

Мхитарян О. Д.*,*
orcid.org/0000-0002-4840-9708

ТИПОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ІЗ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті висвітлено теоретичне підґрунтя використання авторської типології навчальних завдань у процесі підвищення рівня читацької компетентності учнів основної школи під час вивчення української літератури та визначено методичні умови цієї роботи. Уточнено зміст понять «компетенція», «компетентність», «читацькі труднощі». Провідними положеннями вдосконалення читацької компетентності окремих учнів засобами використання системи навчальних завдань визначено: необхідність урахування структури читацької компетентності як наукової основи подолання пізнавальних труднощів учнів; основними складниками читацької компетентності учнів є комплекс специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів або сукупність визначених предметних компетенцій; технологізацію формувальних упливів словесника, спрямованих на особистісно-діяльнісний розвиток читацьких якостей школярів із урахуванням специфіки мистецтва слова; проєктування навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів розв'язання літературних завдань з опорою на динаміку проходження етапів навчання та збагачення компонентів саморегуляції; визначення оптимальної міри необхідної педагогічної допомоги на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учнів; використання відповідної логіці корекційної роботи проблемності навчальних завдань; індивідуалізацію та диференціацію навчальних завдань із літератури; особливу увагу до цілеспрямованого формування в учнів умінь виразного і вдумливого читання. Теоретичні ідеї конкретизовано на прикладі проєктування педагогічної допомоги для організації самостійного читання учнів 5–6-х класів, які мають пізнавальні труднощі, специфіка якої полягає в розробленні орієнтовної системи запитань, що містить загальні алгоритми-рекомендації у формі розробленої пам'ятки.

Ключові слова: читацька компетентність, типологія навчальних завдань, підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі крізь призму компетентнісного підходу, що передбачає утвердження особистісно-діяльнісної парадигми навчання та пріоритет результативності предметної підготовки учнів, істотно підвищує вимоги до якості їхніх навчальних досягнень із літератури. В умовах, коли «глибоку кризу літературної освіти, яка – і в цьому твердженні немає перебільшення – набула масштабів гуманітарної катастрофи» (Г. Клочек), констатують наукова та вчительська спільноти, актуалізується питання пошуку ефективних засобів розв'язання читацьких труднощів школярів. Особливо ця проблема загострюється в 5–6-х класах, оскільки, за результатами моніторингового дослідження Українського центру оцінювання якості освіти [2], розшарування учнів за рівнем сформованості читацької компетентності переважно відбувається після їх переходу до основної школи.

Аналіз досліджень. Теоретичні основи розроблення методичних засобів для подолання читацьких труднощів учнів складають фундаментальні дослідження учених із питань учнівської неуспішності (Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетлін). Важливими є досягнення педагогічної діагностики й корекційної педагогіки (О. Гонєєв, С. Гончаренко, В. Кащенко, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.), що містять узагальнення теоретико-практичних заходів усунення цих негативних проявів шкільної дійсності. Опорними є розроблені сучасними науковцями

* © *Мхитарян О. Д.*

(В. Паламарчук, О. Пєхота, А. Плигін, М. Поташник, О. Савченко, І. Якиманська) положення особистісно орієнтованого та технологізованого навчання й виховання.

Психологічні передумови розвитку літературної навченості учнів ґрунтуються на основі: культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського; психологічної концепції інтелекту Ж. Піаже; вчення про загальні закономірності психічного розвитку дитини (П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Н. Тализіної). Орієнтиром для розуміння читацьких труднощів учнів є визначення їхніх вікових психо-розумових особливостей і психологічних факторів підвищення рівня навченості з погляду дитячої та педагогічної психології (З. Калмикова, С. Максименко, А. Маркова, О. Матвєєва, Н. Менчинська, М. Мурачковський, О. Скрипченко).

Розв'язанню педагогічних аспектів проблеми формування читацької компетентності школярів сприяють висновки вчених щодо реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Продуктивними є визначені методистами (О. Ісаєвою, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко) особливості формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема висвітлення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації. Утім концептуальні ідеї, висунуті науковцями, переважно спрямовуються на компетентнісне навчання літератури загалом та недостатньо пов'язані з необхідністю підвищення навчальних досягнень окремих учнів із української літератури (О. Мхитарян). У такий спосіб процес удосконалення читацької компетентності учнів із пізнавальними труднощами фахівцями досі недостатньо теоретично обґрунтований, що у шкільній практиці поглиблює суперечності між високою педагогічною ефективністю художнього слова та різноманітними проблемами літературного розвитку школярів.

Метою статті є обґрунтування педагогічної доцільності використання авторської типології навчальних завдань у процесі підвищення рівня читацької компетентності учнів основної школи та встановлення методичних умов її ефективного застосування.

Виклад основного матеріалу. Оскільки компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузева) компетентності, *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму щодо освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених [6; 7], називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються у процесі практики. Тож рівень читацької компетентності учнів слід вимірювати на основі глибини й міцності літературних знань і вмінь, а також – сформованості їхніх особистих якостей, загальної вихованості, світоглядної позиції, тобто враховувати показники духовного розвитку, оскільки знання й уміння учнів – засіб не лише успішного вивчення ними художнього твору, а й індивідуального їх зростання.

У формувальному навчанні учнів спираємося на висновки фахівців про комплекс специфічних *особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних* механізмів читацької компетентності, спрямованих на організацію та реалізацію ефективної естетичної взаємодії реципієнтів із художнім текстом [7, с. 252]. Крім того, оскільки рівень оволодіння учнями читацькою компетентністю визначається набутими предметними компетенціями, тлумачачи предметну компетентність як читацьку, за Т. Яценко, у її будові виділяємо сукупність таких предметних компетенцій, як-от: *загальнокультурна, власне читацька, ціннісно-світоглядна, комунікативно-мовленнєва, інформаційно-комунікаційна* [там само, с. 253–254]. Характерно, що розвиток читацької компетентності учнів можна співвіднести з процесом подолання окремими з них ключових читацьких труднощів, що виявляються в: 1) контекстному сприйманні явищ літератури (недостатній

розвиток спостережливості й відтворювальної уяви, чуття поетичного слова, здатності до співпереживання, вміння осягнути узагальнений смисл словесно-художніх образів, оцінювати прочитані художні твори з певних естетичних позицій); 2) усвідомленому засвоєнні теоретико-літературних понять; 3) аналітичній роботі над текстом художнього твору; 4) створенні зв'язного висловлювання й виявленні ставлення до прочитаного [4, с. 127].

Цілеспрямований розвиток в учнів читацької компетентності передбачає розробку як змістового, так і формального його аспектів, що зумовлює технологізацію розвивальних впливів педагога, сутність якої полягає в послідовній організації пізнавальної роботи учнів через типові навчальні дії, внаслідок чого формуються основні способи їх мислення, забезпечуються умови літературного самовдосконалення (А. Ситченко). Необхідність структурування навчальних засобів удосконалення читацької компетентності учнів умотивовує використання авторської типології навчальних завдань, що спирається на врахування окреслених вище читацьких труднощів учнів. *Перший тип* завдань означає дії учнів, спрямовані на корекцію позитивної мотивації навчання, цілеспрямоване усунення недоліків у загальнонавчальних уміннях і психологічних процесах, що активно впливають на формування читача: а) літературні ігри; б) завдання з цікавим змістом; в) завдання з підказками на основі конкретизації, аналогії, вказівки на шлях його розв'язання, застереження від помилок; г) завдання спрощеного характеру; ґ) завдання для розвитку вмінь виразного, вдумливого і швидкого читання, планування діяльності, роботи з книгою, самоконтролю; д) завдання для корекції сприймання, уяви, мислення, пам'яті, мовлення, емоцій і почуттів, уваги, волі.

Другий тип завдань ґрунтується на застосуванні алгоритмів розумових дій для вдосконалення літературних знань учнів: а) назв, авторів і змісту художніх творів; б) напам'ять текстів; в) основних теоретико-літературних понять; г) відомостей із біографії письменників; ґ) морально-естетичних цінностей твору.

Третій тип завдань передбачає використання різноманітних регулятивів діяльності для закріплення в учнів читацьких умінь у 5-му класі: а) відтворювати в уяві художні картини, переказувати прочитане; б) планувати невеликий епічний твір; в) висвітлювати в тексті окремі образні елементи, розрізняти вивчені художні засоби; г) визначати основні риси характеру дійових осіб; ґ) самостійно формулювати тему, головну думку твору, з'ясовувати його значення, писати невеликі творчі роботи; у 6-му класі: а) переказувати прочитане, доказово висловлюючи своє ставлення до нього; б) поділяти текст на емоційно-смислові частини; в) пояснювати образотворчу роль художніх деталей у творі; г) планувати характеристику образу; ґ) пояснювати виконавське завдання письменника і складати твір-роздум за прочитаним.

Четвертий тип завдань пов'язаний із розвитком зв'язного мовлення й творчих здібностей учнів: а) вправляння учнів у діалогічному й монологічному мовленні; б) словникова робота (із допоміжним довідковим матеріалом); в) вправи на редакторський коментар і переклад; г) творчі роботи; ґ) рецензування усних відповідей і письмових робіт; д) робота над помилками [4, с. 147–149].

Особливістю пропонованої типології навчальних завдань є їх змістово-процесуальна орієнтація та можливості для застосування вчителем диференційованої допомоги учням. У підвищенні успішності учнів актуалізуються рекомендації методистів (С. Жили, О. Ісаєвої, А. Ситченка та ін.) застосовувати алгоритми розумових дій (настанови, пам'ятки тощо) для розв'язання літературних задач різного типу. А. Ситченко радить повідомляти учням не лише загальну настанову-алгоритм до виконання певного типу аналізу, а й часткову, ситуативну для прочитання конкретного твору, а також розробляти правила-орієнтири для виконання окремих завдань, що в складі навчальної задачі [6, с. 221]. Однак важливо на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учня встановити *оптимальну міру* необхідної йому педагогічної допомоги, щоб він, виявивши максимум самостійності, отримав реальні можливості для свого

літературного розвитку. Оскільки як непосильність, так і надмірна спрощеність завдань ведуть до зниження інтересу до навчання в учнів із низьким рівнем успішності, руйнування їхніх вольових якостей, то слід дбати про відповідну логіці корекційної роботи *проблемність* навчальних завдань для таких школярів. Утім, це не означає заперечення необхідності репродуктивної роботи таких учнів, що завдяки розвитку пам'яті забезпечує сприятливі умови для їхньої пошукової діяльності. Визначенню конкретних видів диференційованої допомоги сприяють уточнені Є. Пасічником індивідуальні особливості школярів за характером естетичного розвитку, що виявляються в різній якості розвитку: знань, умінь і навичок, відтворювальної уяви, пам'яті, нервової системи, чуттєвої вразливості, сприймання творів різних жанрів, творчих здібностей, читацьких інтересів, ставлення до навчання [5, с. 71].

Важливими засобами розвитку читацької компетентності учнів є й індивідуалізація та диференціація навчальних завдань, що здійснюються на різній основі: за складністю, обсягом, характером; відведення неоднакової кількості часу для виконання завдань; створення ситуацій вільного вибору завдань; розподілу завдань із урахуванням інтересів учнів; дозування домашньої роботи тощо. Застосування різних видів вправ, за А. Білошенко, що спонукають учнів художнього типу мислення заглиблюватися у підтекст твору, його будову, а учнів логічного типу – звертати увагу на художні деталі, засоби виразності, веде до врівноваження суперечностей у сфері їхньої вищої нервової діяльності [1]. Співвідносячи етапи роботи над текстом із особливостями художнього сприймання за допомогою диференціювання учнів на візуалів, аудіалів та кінестетиків, як указує С. Кондратюк, запобігатимемо їхній естетичній глухоті, своєрідному дальтонізму в осмисленні художньої мови [3], що інколи є результатом необґрунтованої методики навчання літератури.

Поліпшення читацької компетентності учнів на основі використання акцентованої типології навчальних завдань зумовлює реалізацію такого навчання, коли літературний розвиток учнів перетворюється на «багатоплановий ієрархічно побудований процес» (А. Ситченко), що забезпечує умови для розкриття потенційних можливостей та саморозвитку учнів завдяки врахуванню специфіки мистецтва слова, увазі словесника до вироблення в учнів уміння вчитися, прогнозованості результатів навчання внаслідок його проєктованості й керованості. *Етапний характер* формувального навчання допомагають визначити й поради вченого проєктувати роботу на уроках літератури: за зразком, далі – за інструкцією (без зразка), поступово досягаючи схематизації (узагальнення) правил інтелектуальної діяльності [6, с. 154–155].

Перший етап (діагностичний) передбачає ретельне вивчення словесником індивідуальних особливостей учнів та причин їхніх пізнавальних невдач на основі комплексу процедур: психологічних, медичних і педагогічних. Ураховуючи, що складність структури особистості таких учнів передбачає велику кількість параметрів для обстеження, пропонуємо на початкових етапах роботи оптимізувати цей процес завдяки цілеспрямованому дослідженню їх мінімальної кількості. Лише за відсутності бажаних результатів варто починати використовувати додаткові методики вивчення дитини в тісній співпраці зі шкільним психологом (за необхідності – психіатром, нейрофізіологом, дефектологом, соціологом, соціальним педагогом та іншими спеціалістами). Відправним пунктом навчально-корекційної роботи є опора на позитивні й усунення негативних якостей школярів.

Другий етап (мотиваційно-організаційний) має на меті нейтралізацію негативних емоцій неуспішності учнів та забезпечення перспективи для їх подальшого розвитку шляхом формування на необхідному рівні стійкої мотивації пізнання, надпредметних способів навчальної діяльності та усунення вад у розумовій сфері як передумови ефективності будь-яких педагогічних впливів словесника. Розвиваючи пізнавальний інтерес і когнітивні емоції учнів, створюємо їм стимули для успішної роботи й допомагаємо долати навчальні труднощі. Ліквідацію прогалин у загальнонавчальних

уміннях слід починати з пояснення правил планування будь-якої діяльності, зокрема необхідності визначення мети, завдань, етапів роботи, їх послідовності, термінів виконання, учасників і відповідальних. Удосконалюючи мислення учнів, звертаємо увагу на формування вміння виділяти головне в навчальному матеріалі як провідну ознаку інтелектуального розвитку особистості (за Ю. Бабанським).

Третій етап (власне формування літературних знань і вмінь) складається з трьох періодів.

Показником *першого періоду* (репродуктивного) є застосування словесником диференційованої допомоги учням із низьким рівнем навчальних досягнень у формі зразка, алгоритму розумових дій, тобто детальних рекомендацій щодо виконання ними літературних завдань. Учням слід доступно пояснити сутність їхньої читацької діяльності, виробити здатність бачити й усвідомлювати структуру розумових дій певного типу: виділення головного, порівняння, доведення, конкретизації та узагальнення. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), коментарі педагога важливо супроводжувати промовлянням учнями (вголос або про себе) змісту й послідовності виконуваних дій. У цей і наступний періоди продовжується робота з розвитку в учнівської успішності, формування «вмінь учитися» – виразного, вдумливого і швидкого читання, роботи з книгою, самоконтролю; коригується сприймання, уява, пам'ять, мовлення.

Другий період (реконструктивний) реалізується завдяки виконанню учнями-читачами з низьким рівнем успішності розумових дій за подібністю – в схожій навчальній ситуації, завдяки чому в них виробляється звичка до типових аналітичних дій. Крім того, в учнів розвивається асоціативне мислення, удосконалюються задані знання й уміння, що дає їм змогу глибше проникати не лише в зміст твору, а й у логіку його розбору. Коли учні систематично виконують завдання певного типу й переживають стан успіху в навчальній діяльності, у них спрацьовує механізм мимовільного запам'ятовування, відбувається «згортання» алгоритму, інтеріоризація розумових дій. Школярі стають упевненими в собі, оволодівають значною кількістю розумових операцій, починають самостійно шукати шляхи досягнення успіху в навчанні, що допомагає їм позбавитися нераціональних способів читацької діяльності.

Третій період (конструктивний) характеризується продуктивною аналітичною діяльністю учнів із труднощами в навчанні без прямої допомоги вчителя й зовнішніх опор – правил-орієнтирів. На основі стійкої мотивації пізнання відбувається повне переведення розумових дій у внутрішній план школярів, завдяки чому вони продукують не тільки нові знання, а й способи їх здобуття. Якщо складність навчального завдання надто випереджає рівень актуального розвитку учня, вчитель може пропонувати йому певну орієнтовну основу дій.

Уточненню стратегії й тактики подолання читацьких труднощів учнів під час удосконалення читацької компетентності сприятиме розгляд завдань для формування їхнього *уміння виразно і вдумливо читати* як переконливого показника правильного аналізу й контекстного сприймання, що відповідає образно-поняттєвому складу конкретного тексту. Із цією метою з перших вступних уроків літератури в основній школі для подолання труднощів у їхній читацькій діяльності рекомендуємо використовувати відповідні *загальні алгоритми-рекомендації*:

Пам'ятка мудрого читача

1. Читання – це не завжди легка *праця*. Вона буде корисною та приємною, коли *регулярне* читання стане твоєю *звичкою* (яка, до речі, є ознакою висококультурної людини).

2. Розумінню прочитаного сприяє ознайомлення з цікавими й важливими *відомостями* про його *автора* та *подіями*, які покладені в основу зображеного.

3. Читаючи художню книгу, повсякчас запитуй себе: «Що я *уявляю*, що *відчуваю* та як *ставлюся* до прочитаного?» Важливо навчитися перейматися описаним, думати і співпереживати разом із персонажами.

4. Читай художні книги *уважно* і *вдумливо*, ніколи *не поспішай*. *Влучні слова* й *вирази*, *цікаві описи*, які допомагають відчути й зрозуміти написане, *перечитуй* по кілька разів, а ті, що особливо вразили, *виписуй*. Передусім звертай увагу на: *будову* твору, основні *події*, *персонажів* та їх характеристики.

5. Аналізуючи твір, треба вміти складати його *план* і близько до тексту *переказувати* прочитане.

Спостерігаючи за подіями, варто зосередитись на *характеристиці образів-персонажів*: виділити головні, їхні особливості, зафіксувати своє ставлення до них.

Подумай, до якого *висновку* приводить порядок подій, зображених письменником, уяви їх можливий розвиток.

Відзнач для себе, у яких *раніше прочитаних творах* описуються подібні події та звучать схожі думки, чи доводилося тобі їх переживати.

6. Зручно читати «*з олівцем у руках*», роблячи різноманітні *позначки* (**+** – я це знав; **!** – нова інформація; **?** – незрозуміло тощо).

7. Намагайся якомога більше вчити *напам'ять* фразеологічних зворотів, «крилатих» виразів та уривків із художніх творів. Це не лише сприяє тренуванню пам'яті і збагаченню словникового запасу, а й твоєму літературно-особистісному зростанню.

Ця робота продовжується на перших *додаткових заняттях*, у ході яких: а) обговорюються незрозумілі пункти використаних на уроці пам'яток, рекомендується записати їх зміст до читацьких щоденників і постійно повторювати; б) проводиться анкетування учнів із метою з'ясування їхніх читацьких інтересів для проєктування самостійного читання кожного з них; в) пояснюється значення оволодіння правилами планування власної діяльності для успішного вивчення літератури; г) акцентується на важливості виробляти у собі вміння виділяти головне в навчальному матеріалі тощо. Ідеться про цілеспрямовану довготривалу етапну взаємодію вчителя й учнів, що дає змогу останнім подолати основні пізнавально-особистісні труднощі повноцінного осягнення художніх творів, унаслідок чого самовдосконалитися.

Висновки. Отже, методичними умовами використання авторської типології навчальних завдань під час удосконалення читацької компетентності окремих учнів 5–6-х класів у ході вивчення ними української літератури є: 1) урахування структури читацької компетентності як наукової основи подолання пізнавальних труднощів учнів; 2) технологізація формувальних упливів словесника, спрямованих на особистісно-діяльнісний розвиток читацьких якостей школярів із урахуванням специфіки мистецтва слова; 3) проєктування навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів розв'язання літературних завдань із опорою на динаміку проходження етапів навчання та збагачення компонентів саморегуляції; 4) визначення оптимальної міри необхідної педагогічної допомоги на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учнів; 5) використання відповідної логіці корекційної роботи проблемності навчальних завдань; 6) індивідуалізація та диференціація навчальних завдань із літератури; 7) цілеспрямоване формування в учнів умінь виразного і вдумливого читання.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проєктуванні системи конкретних навчальних завдань для підвищення рівня сформованості читацької компетентності учнів у процесі вивчення ними програмових художніх творів.

Список використаних джерел:

1. Білошенко А. А. Індивідуальний підхід до учнів при вивченні української літератури: метод. посіб. для вчит. Харків: Тибет, 1999. 124 с.
2. Деякі результати моніторингового дослідження з читацької компетентності. URL: https://nus.org.ua/view/deyaki-rezultaty-monitoryngovogo-doslidzhennya-z-chytatskoyi-kompetentnosti/
3. Кондратюк С. Особливості сприймання художніх творів учнями 5–6 класів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 33–37.

4. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури: монографія. Миколаїв: Іліон, 2014. 232 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
7. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

References:

1. Biloshenko, A. A. (1999). *Indyvidualnyi pidkhid do uchniv pry vyvchenni ukrainskoi literatury* [Individual approach to students in the study of Ukrainian literature]. Kharkiv: Tybet [in Ukrainian].
2. Deiaki rezultaty monitorynhovoho doslidzhennia z chytatskoi kompetentnosti [Some results of the monitoring study on reader competence]. Retrieved from http://mon.gov.ua/Novini 2016/12/05/konczepcziya.pdf [in Ukrainian].
3. Kondratiuk, S. (2008). Osoblyvosti spryimannia khudozhnikh tvoriv uchniamy 5–6 klasiv [Features of perception of works of art by students of 5–6 forms]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli,* 2, 33–37 [in Ukrainian].
4. Mkhytarian, O. (2014). *Pidvyshchennia navchalnykh dosiahnen uchniv z ukrainskoi literatury* [Improving students' academic achievements in Ukrainian literature]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
5. Pasichnyk, Ye. A. (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
6. Sytchenko, A. L. (2004). *Navchalno-tekhnolohichna kontseptsiia literaturnoho analizu* [Educational and technological concept of literary analysis]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
7. Yatsenko, T. O. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of the methods of teaching Ukrainian literature in general education institutions (the second half of the XX – the beginning of the XXI century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Mkhytaryan O. D.,
orcid.org/0000-0002-4840-9708

TYPOLOGY OF LEARNING TASKS FROM LITERATURE AS A FACTOR OF IMPROVING STUDENTS' READING COMPETENCE

The article highlights the theoretical basis for the use of the author's typology of educational tasks in the process of increasing the level of reading competence of primary school students during the study of Ukrainian literature and identifies the methodological conditions of this work. The meaning of the concepts "competence", "competency" and "reading difficulties" has been specified. The leading provisions for improving the reading competence of individual students through the use of a system of educational tasks are: the need to take into account the structure of the reading competence as a scientific basis for overcoming students' cognitive difficulties; the main components of students' reading competence are a set of specific personal, cognitive, aesthetic-communicative and value mechanisms or a set of defined subject competencies; technologisation of the formative influences of the linguist aimed at the personal and activity development of the reading qualities of schoolchildren, taking into account the specifics of the art of speech; design of educational tasks and corresponding algorithms for solving literary problems based on the dynamics of the stages of learning and enrichment of the components of self-regulation; determination of the optimal measure of the necessary pedagogical assistance on the basis of preliminary psychological and pedagogical study of students; use of the corresponding logic of correctional work of the problem of educational tasks; individualization and differentiation of educational tasks in literature; special attention to the purposeful formation of students' skills of expressive and thoughtful reading.

Theoretical ideas have been concretized on the example of designing pedagogical assistance for the organization of students' independent reading of 5–6 forms that have cognitive difficulties, the specificity

of which is to develop the indicative system of questions containing general algorithms-recommendations in the form of a developed memo.

Key words: reading competence, typology of educational tasks, increasing the level of students' academic achievements.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ситченко А. Л.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.190*

Стребна О. В.*,*
orcid.org/0000-0002-0537-3338

КОНЦЕПТОЛОГІЯ ГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядаються теоретичні й методологічні аспекти, пов'язані з використанням гри, ігрових форм як у освітньому процесі, так і в позашкільній діяльності. Відзначається, що така стратегія закладається в чинних офіційних документах, зокрема в Концепції Нової української школи і Конвенції про права дитини, схваленій резолюцією Генеральної Асамблеї ООН. Наголошується на тому, що в Державному стандарті початкової освіти безпосередньо йдеться про актуалізацію ігрових форм у процесі навчання учнів не лише 1–2, але й 3–4 класів, що свідчить про стратегію суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Докладно розглядається історія розуміння й осмислення проблеми гри, ігрових форм як інструмента розвитку учнів початкової школи, для чого залучаються доктрини й досвід визначних та культових педагогів минулого – Я. А. Коменського, Ф. Фребеля, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі. Фокусується увага на тому, що всі вони усвідомлювали й підкреслювали важливість ігор для різнопланового розвитку дитини і виступали за використання гри, ігрових форм у період шкільного навчання. Оскільки дослідження має гносеологічний характер, то, окрім думок і умовиводів видатних педагогів, розглядаються теорії і концепції відомих мислителів, науковців, які розроблювали концептологію гри у процесі розвитку учнів молодших класів. Під цим кутом зору аналізуються вчення З. Фройда, А. Адлера, К. Грооса, П. Лесгафта, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, Б. Ананьєва, які, незважаючи на свою несхожість, об'єднуються макротезою про універсальні функції гри для розвитку фізичних кондицій і психологічних властивостей дитини. Детально характеризується класифікація дитячих ігор, запропонована сучасними науковцями, виділяються її маркерні ознаки. Значну увагу приділено специфіці використання гри, ігрових форм у процесі розвитку особистості учня початкової школи. Акцентується на тому, що нинішні ігрові практики розвитку учнів молодших класів зосереджені не лише на позашкільній діяльності, а значною мірою безпосередньо на використанні в освітньому процесі. Лейтмотивною є думка про те, що нині гра, різноманітні ігрові форми на уроках у початковій школі спрямована на першочергове досягнення навчальних цілей. Фіналізуються підсумкові положення про те, що гра стала невід'ємним інструментом ретрансляції нових знань і вироблення вмінь та навичок учнів початкової школи.

Ключові слова: концептологія, дитиноцентризм, ігрові практики, гра в освітньому процесі, гра як соціопедагогічний феномен.

Постановка проблеми. Однією з маркерних ознак XXI ст. виступає гіпердинамічність різноманітних процесів, у тому числі в соціодуховній сфері.

© Стребна О. В.

Новочасній особистості важливо бути не лише ментально, але й фахово готовою до перманентних змін і трансформацій, що відбуваються у навколишньому соціумі. Разом із цим постає завдання спрямовувати особистість, зокрема учнівську, на врахування нових викликів і запитів, що постійно висуває оточуюча реальність.

Концепція Нової української школи наголошує на такій стратегії навчання й освіти, яка, з одного боку, забезпечує розвиток учнівської особистості, а з другого, – формує в ній компетентності, необхідні для результативного діалогу й співпраці із соціумом. Особливо важливою в цьому сенсі є ціннісна орієнтація Нової української школи на дитиноцентризм, яка активно сприяє розвитку безмежного потенціалу, закладеного в кожному учневі, починаючи з молодших класів. Вона повною мірою корелює з пріоритетами Конвенції про права дитини (від 20 листопада 1989 року), що була схвалена резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН (від 21 грудня 1995 року). У Конвенції, серед інших положень, відзначається, що однією із цілей освіти дитини є «розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі» [7].

Державний стандарт початкової освіти до певної міри спирається на репрезентовану Конвенцію. У ньому чітко зазначається, що «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [6]. У процесі досягнення цієї мети вагому роль відіграють інтерактивні форми діяльності учня й учителя, серед яких чільне місце посідають ігрові. Це дозволяє поєднувати ефективність навчання з природним розвитком дитячої натури. Надзвичайно актуальним було й залишається методологічне положення про «цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру…» [6].

Варто наголосити, що Державний стандарт початкової освіти структурує освітній процес на два цикли. Спільність їх полягає в тому, що обидва вони реалізуються із використанням ігрових форм та методів навчання. У першому циклі (1–2 класи) освітній процес значною мірою спирається на суто ігрові методики й форми взаємодії в ланцюжку «учень – учитель». У другому циклі (3–4 класи) ігрові методики також регулярно застосовуються як інструмент навчання й розвитку учнів [6]. Формування компетентностей учнів молодших класів у обох циклах забезпечується актуалізацією ігрових практик, які, з одного боку, дозволяють ретранслювати відповідний об’єм знань, а з другого, – в невимушеній формі розвивати здібності й обдарованості учнівських особистостей. Це потверджує положення про те, що в початковій школі гра є органічною і незамінною складовою освітнього процесу.

Аналіз досліджень. Гру цілком обґрунтовано можна вважати достеменним феноменом цивілізаційної культури. У людському суспільстві гра історично забезпечувала вирішення різноманітних завдань: від копіювання та моделювання поведінки дорослих і до навчання конкретним професійним діям. Особливість цивілізаційного розвитку полягає в тому, що з плином часу гра, ігрові практики не втрачають своєї розвивальної значущості й важливості. Навпаки, у другій половині ХХ ст. намітилася тенденція усе активніше, різноаспектніше залучати гру до формування і розвитку особистості. Ця тенденція повноформатно виявляється й нині, передовсім у сфері освіти.

Проблемі гри, ігрових практик як інструменту розвитку дитячої та учнівської особистості присвячували свої дослідження чимало визначних особистостей. Серед них доцільно виділити великих педагогів-мислителів та практиків і відомих учених, що репрезентують певні напрямки наукових знань, а саме: А. Адлер, Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Гроос, Д. Ельконін, Я. Коменський, О. Леонтьєв, П. Лесгафт, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Ф. Фребель, З. Фройд.

Мета статті – розкрити значення гри, ігрових форм у процесі розвитку учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Я. Коменський виходив із постулату, що освітній процес має давати учневі такі знання, які знадобляться йому в повсякденному житті. Розуміючи школу як «майстерню гуманності», він наполягав на прагматичній спрямованості шкільного навчання. Фундаментальною макротезою Я. Коменського виступало твердження, що людина є частиною природного всесвіту. На підставі цього він стверджував, що навчальний інструментарій має ґрунтуватися на засадах природовідповідності. За цією логікою, якщо гра відповідає природі дитини, то її також доцільно застосовувати у процесі навчання. Педагогічна теорія Я. Коменського системно ініціювала й утверджувала культ дитиноцентризму, одним із наслідків якої виступала практика навчально вмотивованого використання ігрових форм навчання. Інакше кажучи, якщо гра відповідає природі учня на певній стадії його розвитку, то вона має бути одним із інструментів та чинників освітнього процесу.

К. Ушинський у своїх поглядах на навчання і виховання виявляв чималий інтерес до феномена гри. У його педагогічній системі гра потрактовується як одне з неординарних виявлень самої сутності людини. К. Ушинський виходив із положення, що гра є давнім елементом людської культури і що вона постала, сформувалася з трудових процесів, які історично виконували людина й людська спільнота. Він уважав гру досить ефективним інструментом виховання дитини, її інтеграції в світ і проблематику дорослих. У ній К. Ушинський убачав, з одного боку, задоволення дитиною своїх емоційних і пізнавальних запитів, а з другого боку – засіб органічної соціалізації дитини [14].

У педагогічному вченні й практиці А. Макаренка гра також посідала чільне місце. Значною мірою це було зумовлено тією обставиною, що А. Макаренко був теоретиком і речником колективістського виховання. Гра ж за своєю суттю теж передбачає командну, колективну взаємодію. Саме цим пояснюється його особлива увага до гри як чинника формування соціумної особистості – тобто такої, що мислить себе і свою діяльність виключно в соціумі та в його системі ціннісних координат. А. Макаренко відзначав потужні формувальні ресурси гри як форми колективістської взаємодії, підкреслюючи, що «гра має важливе значення в житті дитини… Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі…» [10, с. 145]. Він проводив безпосередні паралелі між грою і трудовою діяльністю і розумів гру як інструмент соціалізації дитини, вихованця.

В. Сухомлинський у своїх статтях, книжках указував на іманентний зв'язок гри з природою дитини. Маючи на увазі передовсім учня початкової школи, він акцентував на тому, що гра в цьому віці є вираженням особливого внутрішнього світу, в якому чимало суто фантазійного, уявлюваного, навіть казкового. Обґрунтовуючи актуалізацію ігрових форм навчання й розвитку учнівської особистості, В. Сухомлинський спирався на суто наукові психологічні й фізіологічні дослідження, що давало йому підстави узагальнювати: «...Забуває наша педагогіка, що учень добру половину всіх років навчання в школі залишається насамперед дитиною. Утискуючи в голову дітям готові істини, узагальнення, умовиводи, учитель часом не дає дітям можливості навіть наблизитися до джерел думки та живого слова, зв'язує крила мрії, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитина іноді перетворюється ніби в запам'ятовуючий пристрій… Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка» [13, с. 67]. Інакше кажучи, В. Сухомлинський не тільки доводив важливість гри як чинника навчання й розвитку учня, але й обстоював необхідність та незамінність ігрових форм у шкільному процесі навчання і виховання.

Ш. Амонашвілі, розмірковуючи над особливостями дитячої гри, наголошував на тому, що вона в першу чергу характеризується невимушеністю, добровільністю. Згідно з його концепцією, для дитини гра перестає бути грою, коли її до неї активно

спонукають, примушують. Гра для дитини має відбуватися на власному емоційному бажанні й безпосередньому зацікавленні. Ш. Амонашвілі виділяв домінантний чинник гри для дитини, учня початкової школи, яким слугує інтерес. Саме інтерес організує все єство дитини на активну участь у грі. Навпаки, при відсутності інтересу гра втрачає для дитини будь-яку мотиваційну й тим паче пізнавальну цінність. Разом із тим, Ш. Амонашвілі усвідомлює, що освітній процес, у тому числі й початковій школі, не може бути заснованим на домінанті гри, ігрових форм. Він висловлював упевненість у тому, що в сучасній школі, зокрема в молодших класах, доцільно міксувати традиційні форми навчання із самобутньо ігровими. За педагогічною системою Ш. Амонашвілі, важлива роль учителя якраз і полягає в тому, щоб майстерно вводити в освітній процес суто ігрові практики. Професійна майстерність педагога при цьому полягає в тому, щоб максимально «включити» гру в завдання і потреби навчання, щоб сполучити емоційне задоволення учнів із їхнім прагненням отримувати незнайомий раніше фактичний матеріал. Виступаючи за активне використання гри, ігрових форм на уроках, під час вивчення різних предметів, Ш. Амонашвілі висловлював думку й про їхню важливість у позаурочній діяльності [2].

З-поміж відомих мислителів і вчених також є чимало таких, хто осмислював і аналізував явище гри та її значення для людини. З. Фройд уважав гру своєрідним варіантом сублімації, при якій дитина у своїй уяві, фантазії спроможна досягти те, що через цілком об'єктивні умови поки є для неї недоступним і непідвладним. Послідовник З. Фройда, фундатор індивідуальної психології А. Адлер, услід за своїм учителем теж звертався до розгляду феномену гри. Він тримався позиції, що гра для дитини є формою протестного самовираження і самовиявлення. А. Адлер доводив, що світ дорослих тисне на дитячу свідомість, суттєво обмежує натуру дитини. Через це у формі гри дитина, з одного боку, захищається від такого тиску, а з другого боку – намагається утверджувати своє «я» і своє право бути собою в майбутньому світі дорослих [1].

Л. Виготський у своїх працях визначав сутність гри як своєрідного буфера поміж іманентними потребами людини та її свідомістю. За концепцією вченого, у житті людської особистості гра виконує досить специфічну роль. Вона полягає в тому, що гра стає компенсаційною психологічною процедурою. У результаті людська особистість через гру спроможна реалізувати власні нереалізовані бажання. Причому наведена концепція характеризується універсальністю й накладається на всі періоди людської життєдіяльності. Л. Виготський обстоював точку зору, що гра постійно переходить від однієї стадії людського життя до іншої. У зв'язку з цим цілком закономірно, що від дошкільного періоду гра органічно переходить у період шкільництва. Учений стверджував, що «за грою стоять зміни потреб, зміни свідомості загальнішого характеру. Гра – джерело розвитку і створює зону найближчого розвитку. Дія в уявному полі, в уявній ситуації, створення довільного наміру, утворення життєвого плану, вольових мотивів – усе це виникає в грі і ставить її на вищий рівень розвитку» [4, с. 65].

С. Рубінштейн потрактовував феномен гри як вияв природного розвитку дитини, в результаті якого відбувається задоволення її когнітивних інтересів. Учений-психолог і філософ доводив, що гра в житті дитини лише за формальними ознаками є розвагою. Насправді через гру маленька людина отримує необхідний для неї ментальний і соціокультурний досвід. За С. Рубінштейном, активна участь в іграх дозволяє дитині розвивати й збагачувати власний когнітивний потенціал [11].

О. М. Леонтьєв і Д. Б. Ельконін у своїх дослідженнях стверджували, що феномен гри закладений у самій природі людини. У свідомості дитини, учня початкової школи потреба у грі втілюється в поведінці «діяти як дорослий». Ігрові практики в житті дитини, учня молодших класів допомагають усвідомлювати стосунки в соціумі, адаптуватися до вимог та викликів доби, розвивати вроджені здібності й обдарування дитячої особистості [8; 16].

Б. Ананьєв, будучи вченим-психологом, обґрунтовував, що в грі як соціокультурному явищі є певна ґенеза й динаміка розвитку, що гра має ознаки історичного, діахронічного явища. За концепцією Б. Ананьєва, гра так чи інакше проходить крізь усе життя людської особистості. Це означає, що гра має місце не лише в ранньому дитинстві людини, але й на всіх етапах її подальшого розвитку. За його психологічної теорією, ігрові форми оприявнюються й у літньому віці людини. Гра виявляє себе, зокрема, у процесах навчання і професійної діяльності, а також взаємодіє, поєднується з різними формами життєдіяльності [3].

Перш за все варто наголосити на тому, що гра як інструмент навчання посутньо відрізняється від гри у традиційному розумінні цього поняття. В освітньому процесі гра, ігрові форми спрямовані на отримання учнями нової навчальної інформації. У таких випадках гра включається в систему суто дидактичних завдань. Головним покликанням гри на уроках стає подання і закріплення знань, а також відпрацювання набутих умінь та навичок. Ігри, використані на уроках, розвивають логічно-понятійне мислення дітей, стимулюють їхню художню уяву та фантазію, збагачують пам'ять і персональний досвід учнів. Гра починає виконувати роль навчального розвитку дитини, учня.

Усе це свідчить про трансформацію природи й сутності гри. Безперечно, вона зберігає в освітньому процесі певні свої розважальні функції, що їй притаманні від природи. Проте гра перестає бути виключно формою розваги, а набуває рис цілеспрямованої педагогічної дії. Методично кваліфіковане проведення ігор в умовах освітнього процесу помітно підвищує ефективність засвоєння нових знань і формування новоотриманих умінь та навичок. Саме в цьому полягає основна дидактична функція гри та різноманітних ігрових форм. Це розуміли, усвідомлювали класики педагогічної думки. Так, К. Ушинський, розмірковуючи над тим, як «досягти успіху в навчанні та вихованні», викладав свої професійні підходи. За К. Ушинським, «одне з найважливіших завдань дидактики – зробити навчальну діяльність цікавою для дитини і не перетворювати її на забаву. Необхідним є педагогічно доцільне поєднання ігрової діяльності та навчання» [14, с. 176]. Визначний педагог методологічно обстоював специфіку «навчальної діяльності» як такої, що має бути «цікавою для дитини». Водночас він виступав проти того, щоб переводити її в розряд дитячої «забави». Для того, щоб у освітньому процесі зберегти чинник учнівського інтересу, гострої зацікавленості й при цьому уникнути домінування розважальності, К. Ушинський пропонував таке дидактичне рішення, як «поєднання ігрової діяльності та навчання». Він не лише припускав, але й утверджував важливість ігор, ігрових практик у навчанні, передусім у форматі початкової школи.

У сучасній початковій школі гра, ігрові форми стали невід'ємним елементом освітнього процесу. Цьому існують цілком умотивовані пояснення. У перших класах початкової школи гра виступає однією з домінуючих форм розвитку дитини. Наприкінці навчання в молодших класах ігрові форми починають поступатися безпосередньо навчальним, інформаційно-пізнавальним формам навчання. В основній і старшій школі гра залишається одним із інструментів навчання, проте використовується як один із численних методичних прийомів у структурі освітнього процесу, урізноманітнюючи й універсалізуючи його. Інакше кажучи, гра та ігрові практики слугують основою для переходу дитини до цілеспрямованого навчання.

Проблему ігор, ігрових практик у розвитку і навчанні дитини досліджувало чимало зарубіжних і вітчизняних педагогів, науковців. Кожен із них залежно від власних підходів, концепції виокремлював свої критерії, якими характеризував дитячі ігри.

Німецький педагог і теоретик дошкільного виховання Ф. Фребель, який увів у широкий обіг поняття «дитячий садочок», надавав неабияке значення грі як способу розвитку дитини в дитсадку [15]. Він був переконаний, що основною формою педагогічного впливу на особистість дитини в дитячому садочку є гра. Ф. Фребель тримався позиції, що для маленької людини гра – це її основна діяльність, у якій повною

мірою розкривається її природа, інстинктивні поривання, її внутрішня стихія. Шляхом численних спостережень педагог дійшов висновку, що за допомогою гри дитина ретранслює свій внутрішній світ, відбиваючи в ній власні образи зовнішнього світу дорослих. Ф. Фребель доводив, що гра, будучи однією з форм виховання в дитсадку, є універсальним інструментом розвитку дитини, а саме: її інтелектуальних властивостей, психологічної організації, органів чуття, моторики.

До розгляду й аналізу гри як соціопедагогічного феномена звертався німецький учений, фахівець із генетичної психології К. Гроос. У його наукових дослідженнях чільне місце відводилося концепції гри. Він уважав, що гра виникла у процесі цивілізаційного розвитку як певна захисна реакція людини, людської спільноти. К. Гроос указував на недостатність генетичних механізмів пристосування людини до навколишнього середовища. За його концепцією, феномен гри умотивований не минулим, а майбутнім, позаяк через гру людина здійснює інстинктивну підготовку до майбутніх випробувань. Основним механізмом гри, ігрових практик К. Гроос убачав вправи. Особливо цінним у репрезентованій концепції є теза про розвивальні ресурси гри, які виділяв німецький учений-теоретик. Зокрема, він виділяв «ігри звичайних функцій», що виражаються в ігрових формах, спрямованих на розвиток рухливого апарату дитини, її інтелектуальних здібностей, психологічних властивостей, органів чуття. А також виокремлював «ігри спеціальних функцій», що тісно пов'язані з функціонуванням людини як соціобіологічної істоти й виражають себе у так званих «сімейних іграх, іграх з полюванням, іграх-залицяннях тощо [5].

Серед вітчизняних учених і мислителів значну увагу концептології гри приділяв П. Лесгафт. Будучи біологом, анатомом і антропологом, він розробив власне учіння про роль гри, ігрових форм у житті дитини. Згідно з П. Лесгафтом, значення гри для дитини значною мірою зумовлюється ментально-фізіологічним періодом, у якому вона перебуває. У своїх дослідженнях учений виділяв дошкільний період, упродовж якого активний розвиток дитини забезпечується через гру. У дошкільному віці дитина копіює та наслідує дорослих та їхній світ, що ретранслюється з допомогою ігор, які позначаються певною простотою, граничною доступністю. За П. Лесгафтом, у дошкільному періоді дорослі практично не втручаються у зміст та організацію дитячих ігор [9].

Особливу увагу вчений і педагог приділяв шкільним іграм, які він комплексно дослідив з точки зору їхнього впливу на формування особистості учня. П. Лесгафт не лише обґрунтував класифікацію шкільних ігор, але й виклав методику їхнього проведення. Він одним із перших у вітчизняній педагогіці сформулював наукові підходи до реалізації системи ігор у процесі шкільного періоду навчання й розвитку дитини. За його концепцією, ігри у школі мають ґрунтуватися на певних вправах, уже засвоєних учнями. П. Лесгафт зазначав: «Грі повинні передувати фізичні вправи, які сприяють умінню володіти собою і розвитку спритності та сили, гра ж є як би їхнім застосуванням» [9, с. 95]. Специфіка шкільних ігор полягає в тому, що вони є значно складнішими за дитячі ігри у дошкільний період. Дидактична цінність ігор у школі, за концепцією вченого й педагога, передусім зумовлена тим, що вони поліфункціонально впливають на учня, а саме: оздоровлюють його організм, розвивають ініціативність та самостійність, стимулюють його розумові здібності, виявляють його творчі та креативні задуми. Але чи не найбільшу педагогічну значущість ігор він убачав у тому, що вони спроможні закладати прообраз майбутньої самореалізації учня. У цьому сенсі П. Лесгафт стверджував, що «гра є вправа, при посередництві якої дитина готується до життя» [там само, с.133].

Окрім П. Ф. Лесгафта, до проблеми класифікування ігор звертаються й сучасні науковці. Це важливо з огляду поглибленого розуміння сутності й формувального значення дитячих ігор, що дає змогу більш цілеспрямовано й ефективно використовувати їх у процесі дошкільного і шкільного навчання.

Нині низка українських науковців, серед яких Н. Бібік, Н. Кудикіна, О. Савченко, виділяють три основні групи дитячих ігор.

Першу складають ігри, придумані та зініційовані самими дітьми, учнями. Ці ігри інтуїтивно спрямовані на розвиток дитячої особистості. До цієї групи зараховуються самостійні ігри (зокрема гра-експериментування) і самостійні сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські й театралізовані) [12, с. 306].

Другу групу складають ігри, що з'являються та постають завдяки участі дорослих. Такі ігри характеризуються більшою або меншої мірою педагогічної спрямованості. Вони активно сприяють розвиткові учня відповідно до уявлень та завдань, що ставлять перед собою дорослі (учителі, батьки тощо). Другу групу ігор утворюють дві основні підгрупи: це навчальні та дозвіллєві ігри. Підгрупу навчальних ігор становлять дидактичні та сюжетно-дидактичні. Підгрупу дозвіллєвих ігор – інтелектуальні, святково-карнавальні, ігри-забави, ігри-розваги, театрально-постановочні [там само].

Третю групу складають ігри, що зумовлені усталеними етно-культурними традиціями. Ці ігри переважно ініціюються дорослими, що мають достатній життєвий досвід. Водночас вони можуть бути запропоновані й учнями, які своїм життям органічно інтегровані в культурний код і традиції свого народу. Ігри на основі усталених етно-культурних традицій слугують відправною точкою більшості навчальних і дозвіллєвих ігор [12, с. 307].

Як уже відзначалося, навчання в початковій школі пов'язано з різноманітним і систематичним використанням ігор як у освітньому процесі, так і в позашкільній діяльності. Основна атрибутивна риса цього періоду в розвитку дитини, учня – гранична активізація уяви та фантазування. Численні дослідження вказують на те, що для учня початкової школи фантазія може слугувати замінником реальності. Це пояснюється закономірним браком особистого досвіду. Інакше кажучи, активне фантазування виконує компенсаторні функції та в такий спосіб допомагає учневі молодших класів встановлювати свій особистий, хоча й доволі інтуїтивний контакт із навколишнім світом.

На уроках і в позаурочній діяльності учні початкової школи активно вдаються до виявлення своєї уяви, художньо-образних візій, гіпотетичного мислення й бачення різних ситуацій. Ігрові форми в початковій школі зазвичай базуються на ідеальному баченні й розумінні учнями навколишнього життя або на натуралістичному відтворенні оточуючої дійсності. Молодші школярі у власних іграх або моделюють життєві ситуації такими, якими вони мають бути, або копіюють життя, яким воно реально є. Причому в обох випадках відбувається активація фантазії учнів початкової школи, яка (фантазія) спрямовується на досягнення колоритного емоційного супроводу гри.

Використання гри, ігор у початковій школі дає учням змогу сполучувати власні чуттєві рецепції, когнітивні інтереси, рухливо динамічні особливості з емоційною орнаментикою своєї природи. Це методологічно оптимізує процес навчання і надає йому значно більшої ефективності. У результаті використання ігор набуває в молодших класах системності й охоплює не лише позашкільну діяльність, але й сам освітній процес. Учень навчається та розвивається, граючись. А через гру він долучається як до необхідного життєвого досвіду, так і до взаємодії зі світом дорослих, непомітно для себе адаптуючись до прообразу власного майбутнього.

Висновки. Гра належить до важливих традицій людської цивілізації й досить давно стала невід'ємною частиною людської культури. Педагоги і вчені минулих часів неодноразово вказували на розвивальний і формувальний потенціал гри. У своїх працях вони спиралися на концептологію, за якою дитяча гра є значно більшим, аніж просто грою дітей. Педагоги і вчені XVIII – XIX ст. систематично обґрунтовували використання ігор для комплексного розвитку дітей і наполягали на введення культури ігор у систематику шкільного навчання.

Впродовж XX ст. педагоги-практики і вчені, які репрезентують різні галузі наук, пропонували конкретні методики використання ігор не лише у позашкільній діяльності,

але й у освітньому процесі. Навчальні заняття, передусім у початковій школі, стали методично організованим міксом, у якому ігрові форми постійно взаємодіяли з цілеспрямованим навчанням. Завдяки розробкам зарубіжних і вітчизняних педагогів у початковій школі урок став складною майстернею із навчання і гри, став творчою лабораторією за участі вчителя й учня, в якій інколи неможливо відділити власне навчання від власне гри.

Наприкінці XX – в першій третині XXI ст. накопичено значний не лише концептологічний, але й суто прагматичний досвід приєднання гри у зміст і структуру навчання, насамперед у форматі й умовах початкової школи. У зв'язку з цим подальшої наукової педагогічної обсервації потребує розгляд конкретних методик, що дають змогу розвивати й навчати через гру й у яких гра в освітньому процесі вивищується до рівня найдосконаліших і наймайстерніших навчальних методик.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с вен. Москва : Фонд «Закон, грамотность», 1995. 296 с.
2. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st002.shtml
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Питер, 2001. 288 с. URL: http://dou4sun.ru/files/File/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
5. Гроос К. Душевная жизнь ребенка: Избранные лекции / пер. со 2-го расшир. и доп. изд. В. В. Деловой со вступ. ст. дир. Киев. Фребелев. ин-та В. В. Зеньковского. Киев : Киев. Фребелев. о-во, 1916. XVI, 242 с. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki
6. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12п
7. Конвенція про права дитини (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) : ратифіковано Постановою Верховної Ради від 27.02.1991 р. № 789-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
9. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 2. Санкт-Петербург, 1909. 144 с.
10. Макаренко А. С. Проблеми шкільного виховання. *Методика виховної роботи.* Київ : Радянська школа, 1990. С. 139–205.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
13. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 7–393.
14. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1949. 213 с.
15. Фребель Фрідріх Вільгельм Август URL: http://www.kspu.edu/InternationalActivities/Germany/Froebel.aspx?lang=uk
16. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва, 1978. 304 с.

References:

1. Adler, A. (1995). *Praktika i teoriia individualnoi psikhologii* [Practice and theory of individual psychology]. Moskva: Fond «Zakon, gramotnost» [in Russian].
2. Amonashvili, Sh. A. *V shkolu – s shesti let* [To school – from the age of six]. Retrieved from http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st002.shtml [in Russian].
3. Ananev, B. H. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Person as a subject of knowledge]. Piter. Retrieved from http://dou4sun.ru/files/File/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf [in Russian].
4. Vyhotskyi, L. S. (1996). Igra i eye rol v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of a child]. *Voprosy psikhologii,* 6 [in Russian].

5. Hroos, K. (1916). *Dushevnaya zhizn rebenka: izbrannyye lektsii* [The mental life of a child: selected lectures]. Kiev: Kiev. Frebelev. o-vo. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki [in Russian].
6. State standard of primary education: approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No 87 (as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 24, 2019 No 688). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12п [in Ukrainian].
7. Convention on the Rights of the Child (as amended by UN General Assembly Resolution No 50/155 dated December 21, 1995): ratified by Resolution of the Verkhovna Rada dated February 27, 1991 No 789-XII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].
8. Leontev, A. N. (1975). *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Politizdat [in Russian].
9. Lesgaft, P. F. (1909). *Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detey shkolnogo vozrasta* [A guide to the physical education of schoolchildren]. (Vol. 2). Sankt-Peterburg [in Russian].
10. Makarenko, A. S. (1990). *Problemy shkilnoho vykhovannia. Metodyka vykhovnoi roboty* [Problems of school education. Methods of educational work]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
11. Rubinshtein, S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Retrieved from http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf [in Russian].
12. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidruchnyk* [Didactics of primary education: a textbook]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
13. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Pavlyska serednia shkola [Pavliska secondary school]. (Vols. 1–5). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
14. Ushynskyi, K. (1949). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
15. Frebel Fridrikh Vilhelm Avhust [Froebel Friedrich Wilhelm August]. Retrieved from http://www.kspu.edu/InternationalActivities/Germany/Froebel.aspx?lang=uk [in Ukrainian].
16. Elkonin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of the game]. Moskva [in Russian].

Strebna O. V.,
orcid.org/0000-0002-0537-3338

CONCEPTOLOGY OF THE GAME AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PRIMARY SCHOOL (EPISTEMOLOGICAL ASPECT)

The article considers theoretical and methodological aspects of the use of games, different forms of games both in the educational process and extracurricular activities. It is noted that such a strategy is laid down in current official documents, particularly in the Concept of the New Ukrainian School and the Convention on the Rights of the Child, approved by the UN General Assembly resolution.

It is emphasized that the State Standard of Primary Education directly refers to the actualization of forms of games in the learning process of students not only of 1-2, but also of 3-4 grades, which indicates a strategy of increasing the efficiency of the educational process.

The understanding and comprehension of the problem of games, forms of games as a tool for the development of primary school students is considered in detail. The doctrines and experience of prominent and cult teachers of the past such as J. A. Komensky, F. Froebel, K. Ushinsky, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, S. Amonashvili are involved. Attention is focused on the fact that they were all aware and emphasized the importance of games for the diverse development of the child and advocated the use of games, forms of games at school.

Since the study is epistemological in nature, in addition to the opinions and conclusions of prominent teachers, theories and concepts of iconic thinkers, scientists who worked out the concept of the game in the development of primary students are discussed. The theories of Z. Freud, A. Adler, K. Groos, P. Lesgaft, L. Vygotsky, S. Rubinstein, O. Leontiev, D. Elkonin, B. Ananiev are analyzed from this point of view. Despite their differences and dissimilarities these teachings are united by a macrothesis about the universal functions of the game for the development of physical condition and psychological properties of the child.

The classification of children's games, offered by modern scientists, is characterized in detail, its marker signs are allocated. Considerable attention is paid to the specifics of the use of games, forms of games in the process of developing the personality of an elementary school student. It is emphasized

that the development of primary students are focused not only on extracurricular activities, but largely on the use in the educational process.

The priority is the opinion that today the game, various forms of games in the lessons in the primary school are aimed at the achievement of educational goals. The final provisions that the game has become an integral tool for the retransmission of new knowledge and the development of skills and abilities of primary school students are being finalized.

Key words: conceptology, child-centered, practices of the games, game in the educational process, game as a socio-pedagogical phenomenon.

Дата надходження статті: 12.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.147:377
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.192*

Долинський Є. В.*,*
orcid.org/0000-0003-4074-4648

ВИКЛИКИ ПАНДЕМІЇ: КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті проаналізовано комп'ютеризацію освітнього процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів як виклик пандемії. Актуальність комп'ютеризації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах впливу COVID-19 на українську вищу освіту та використання змішаного та онлайн навчання сьогодні беззаперечна. Розглянуто використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання майбутніх іноземних філологів і перекладачів (електронна пошта, соціальні мережі, інтернет-блоги, онлайн-словники та перекладачі, сервіси вивчення іноземної мови та ін.).

У час пандемії онлайн-освіта стала педагогічним проривом сучасного підходу до викладання і навчання у вищій школі. Це проведення навчання в Zoom, віртуальні підходи, вебінари. Пандемія переглянула основи онлайн-навчання в освіті, закгуалізувала існуючі ресурси вищих закладів, проведення онлайн навчання за допомогою віртуальних класів та інших онлайн-ресурсів. Майбутньому перекладачу важливо вміти використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності та користуватися ними доцільно і своєчасно. Інтернет-ресурси сприяють інтенсифікації і модернізації змісту навчання перекладу. Головним інструментом роботи майбутнього перекладача є електронний словник. Розглянуто програми машинного перекладу. У професійній підготовці майбутніх перекладачів звертається увага на освітні інтернет-ресурси

В Хмельницькому національному університеті модульне середовище є додатковим сучасним засобом комунікації викладача і студента під час здійснення навчальної діяльності. Середовище Moodle надає можливість організувати роботу майбутніх перекладачів.

Ефективність та інтенсифікація професійної підготовки майбутніх перекладачів досягаються за рахунок активного використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій із застосуванням різних способів і методів організації освітньої діяльності.

Ключові слова: пандемія, комп'ютеризація освітнього процесу, професійна підготовка, майбутні перекладачі.

Постановка проблеми. Пандемія в Україні внесла корективи в організацію вищої освіти. Перехід до онлайн освіти призвів до нових викликів у її системі. Актуальність комп'ютеризації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах впливу COVID-19 на українську вищу освіту та використання змішаного та онлайн навчання сьогодні беззаперечна. Сьогодні необхідно використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання майбутніх іноземних філологів і перекладачів (електронна пошта, соціальні мережі, інтернет-блоги, онлайн-словники та перекладачі, сервіси вивчення іноземної мови, електронні бібліотеки).

Аналіз досліджень. Проблеми навчання з використанням засобів ІКТ розглядалися вченими: Р. Гуревичем [3], А. Гуржієм [4], Є. Полат [12] та ін. Проблеми розроблення, вивчення структури та використання інформаційно-освітнього середовища стали предметом наукових досліджень В. Жукова [6], М. Кадемія [7] та ін. Процес навчання інтенсифікується за допомогою дистанційних технологій (зокрема технологію Moodle розглядала Є. Смирнова-Трибульска [16]).

* © *Долинський Є. В.*

Значний унесок у вивчення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання фахівців з іноземної мови в цілому і майбутніх перекладачів зокрема зробили А. Гуржій, Л. Карташова [4]. Підготовка майбутніх перекладачів з використанням ІКТ та технологій дистанційного навчання було предметом дослідження дисертаційних робіт: А. Янковця [15]; О. Мацюк [1].

Мета статті – проаналізувати комп'ютеризацію освітнього процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів як виклик пандемії.

Виклад основного матеріалу. У нових освітніх програмах підготовки майбутніх фахівців визначено ключові компетентності, якими повинні оволодіти майбутні перекладачі для формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх перекладачів, на якому повинна зосереджуватися увага у сучасних реаліях життя, – це посилення комп'ютерної складової в освітньому процесі.

Важливим є визначення рівня використання студентами засобів ІКТ в освітньому процесі до пандемії. З цією метою було проведено анкетування й опитування студентів (усього 190 осіб). Так, метою першого анкетування студентів було визначення регулярності і частоти самостійного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, уточнено, як часто і де саме використовують вони програмні онлайн продукти у навчальних цілях.

Результати проведеного анкетування засвідчили, що: зі 190 опитаних студентів, більшість 178 (93,41 %) використовують мережу Інтернет в освітніх цілях з дому; 12 (6,59 %) використовують мережу Інтернет для пошуку навчальної інформації раз на тиждень, здебільшого це пов'язано з проживанням у гуртожитках, де Інтернет або відсутній або працює нерегулярно.

На запитання: «Чи використовуєте Ви освітні ресурси мережі Інтернет та можливості інформаційно-освітнього середовища під час навчальних занять в університеті?»: 87 (46,15 %) опитаних відповіли – щодня; 50 (26,37 %) – раз на тиждень; 16 (8,79 %) – раз на місяць; 6 (3,3 %) – раз на півроку; 29 (15,39 %) – відповіли, що такий доступ у них відсутній [6].

На запитання «Чи використовуєте Ви університетські комп'ютерні класи, інформаційні центри, бібліотеки для доступу і навчання в інформаційно-освітньому середовищі університету?»: 50 (26,37 %) студентів відповіли – щодня; 23 (12,09 %) – раз на тиждень; 14 (7,69 %) – раз на місяць; 21 (10,99 %) раз на півроку; 82 (42,86 %) – не користуються такими послугами.

У процесі опитування студенти зазначили, що часто виконують завдання для самостійної роботи, які розміщені в інформаційно-освітньому середовищі, використовуючи мобільний телефон, планшет та інші портативні засоби в громадських місцях, де є доступ до мережі Інтернет (кафе, бібліотеки, центри). Таким доступом в освітніх цілях щодня користуються 56 (29,67 %) студентів; раз на тиждень – 25 (13,19 %); один раз на місяць – 19 (9,89 %); раз на півроку – 29 (15,39 %); не користуються або доступ відсутній – 61 (31,86 %) [там само].

Окрім ноутбука чи стаціонарного комп'ютера, важливими навчальними засобами стали мобільні пристрої. У результаті опитування 131 (69,23 %) студентів відповіли, що використовують мобільний телефон чи планшет для доступу до інформаційно-освітнього середовища університету щодня. Результати проведеного анкетування засвідчили достатній рівень використання мережі Інтернет в освітніх цілях у цілому та для роботи в інформаційно-освітньому середовищі університету зокрема [там само]. Також з'ясовано, що викладачі і студенти несистемно використовують можливості інформаційно-освітнього середовища університету, присутня недооцінка можливостей електронних університетських систем для вивчення професійно-практичних дисциплін.

Під час пандемії онлайн-освіта стала педагогічним проривом сучасного підходу

до викладання і навчання у вищій школі. Це проведення навчання в Zoom, віртуальні підходи, вебінари. Пандемія переглянула основи онлайн-навчання в освіті, зактуалізувала існуючі ресурси вищих закладів, проведення онлайн навчання за допомогою віртуальних класів та інших онлайн-ресурсів.

У сучасних університетах забезпечена можливість доступу до інформаційно-освітнього середовища як в аудиторіях, так і через університетські бібліотеки і комп'ютерні класи. Студенти користуються мережею Інтернет через мобільні телефони і пристрої. Є можливість використання інформаційно-освітнього середовища за межами університету.

З метою забезпечення комплексного формування спеціальних знань, умінь, навичок, важливих для здійснення перекладацької діяльності, потрібно доопрацювати та доповнити дисципліну «Інформаційні технології в перекладацькій діяльності», що забезпечить підготовку майбутніх перекладачів до застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності актуальними темами.

Як виявило анкетування, викладачі (32 учасники) вважають, що ІКТ допомагають їм у викладанні іноземної мови і перекладацьких дисциплін, є ефективним засобом інтенсифікації навчального процесу та необхідні сучасним фахівцям у будь-якій сфері діяльності. Тому викладачі наголошують, що потрібно звернути увагу на комп'ютерну грамотність майбутніх перекладачів і підвищення рівня комп'ютерних знань [6].

Результати анкетування засвідчили думку викладачів про запропоновані види комп'ютерних умінь. Найбільшу кількість голосів набрали шість варіантів, серед них: знання інформаційних технологій; інформаційні навчальні ресурси; використання комп'ютера і робота з операційними системами; можливості сучасних пошукових систем; створення презентацій; знання текстових редакторів. Особливо це актуалізується в час пандемії.

Майбутньому перекладачу важливо вміти використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності та користуватися ними доцільно і своєчасно.

Інтернет-ресурси сприяють інтенсифікації і модернізації змісту навчання перекладу суспільно-політичної літератури, засобів масової інформації тощо, оскільки викладачі мають можливість пропонувати студентам матеріали останніх випусків номерів і видань відомих газет і журналів: The Times (http://www.thetimes.co.uk), Le Figaro (http://www.lefigaro.fr), Der Zeit (http://www.zeit.de) [11].

Комп'ютерні технології, як наголошує Є. Співаковська, «сприяють індивідуалізації навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів, дозволяють останнім обирати оптимальну швидкість засвоєння матеріалу» [14, с. 225].

Вирізняють системне та прикладне програмне забезпечення, зокрема для перекладацької діяльності. Так, до прикладних програм спеціального використання, що є актуальними для майбутніх перекладачів як у навчальній, так і у професійній діяльності, враховуючи класифікацію О. Мацюк [10] та ін., можна віднести: електронні словники; системи машинного перекладу; системи Translation Memory (Translation Memory – TM; з англ. пам'ять перекладів, іноді ще називають накопичувачем перекладів); комп'ютерні навчальні програми; освітні інтернет-ресурси; мультимедійні енциклопедії; електронні бібліотеки; тестово-контролюючі програми тощо.

Головним інструментом роботи майбутнього перекладача є електронний словник. Так, електронний словник – допоміжний засіб забезпечення освітнього процесу, який використовується з метою вирішення певного класу навчально-методичних завдань, головне з яких – видача за запитом лексично-графічної інформації щодо будь-якої лексичної одиниці, яка входить до базового навчального курсу, включаючи основні морфологічні, лексичні і синтаксичні характеристики [13]. Залежно від форми електронні словники поділяють на безпосередньо онлайнові: http://pereklad.online.ua/; https://translate.google.com.ua/; http://translate.meta.ua/ua/; http://translate.yandex.ua/;

словники, що можуть бути як в онлайн-формі, так і в електронному вигляді, встановлені на комп'ютері (multitran; lingvo; promt) та автономні словники (на компакт-дисках та інших електронних носіях). Серед студентів, майбутніх перекладачів, досить популярними є електронні словники: Multilex, Lingvo, Multitran. Найбільш поширеними є термінологічні, енциклопедичні, перекладні та тлумачні словники, словники іноземних слів, додатки до електронних підручників (http://www.ldoceonline.com/, http://sum.in.ua/, http://slovopedia.org.ua/) та ін. Поруч із традиційними електронними словниками, останнім часом виникли інтерактивні словники (wordspy, urbandictionary) [11].

Як визначає О. Панченко, «інтерактивний словник – це електронна (комп'ютерна) лінгвістична змінна конструкція, коли будь-який користувач може внести свої зміни і доповнення до певного тексту, прикладом є «Вікісловник» (http://en.wiktionary.org/wiki), що входить до складу енциклопедії «Вікіпедія», мета якого – дати можливість кожному відвідувачу брати участь у розробленні контенту не тільки як коментаторові, а й як повноцінному авторові і редакторові, нарівні з адміністрацією та штатними співробітниками проєкту» [там само, с. 100].

Сьогодні найпопулярнішими програмами машинного перекладу є: Promt, translate.yandex.ua, translate.google.ua, Pragma та ін. Серед систем, що допомагають майбутньому перекладачеві в роботі, найважливіше місце займають так звані системи Translation Memory (Пам'ять перекладів). Зазначимо, що до найбільш популярних систем пам'яті перекладів належать: Transit швейцарської фірми «Star»; Trados (США) (http://www.translationzone.com/trados.html); Translation Manager від IBM (http://www-03.ibm.com/software/products/en/translation-server); Eurolang Optimizer французької фірми LANT (http://i-tep.ru/perevodarticles/cat-tools/); – DejaVu від ATRIL (Сполучені Штати Америки) (http://www.proz.com/Dejavu); WordFisher (Угорщина) (http://www.wordfisher.com/); AnyMem (http://www.anymem.com/); Advanced International Translations [там само, с. 121].

Системи пам'яті перекладів є інтерактивним інструментом для накопичення в базі даних пар еквівалентних сегментів тексту мовами оригіналу і перекладу, з можливістю їх подальшого пошуку і редагування. Ці програмні продукти не мають на меті застосування високоінтелектуальних інформаційних технологій, а, навпаки, засновані на використанні творчого потенціалу перекладача [там само].

За допомогою комп'ютерних навчальних програм можна формувати лексичні і граматичні навички, а також усі види мовленнєвої діяльності. Прикладами комп'ютерних навчальних програм, що можуть використовуватися у професійній підготовці майбутніх перекладачів, є: «Професор Хіггінс. Англійська без акценту!» [10, с. 140]; Deutsch Gold; Bridge to English; QDictionary.

У професійній підготовці майбутніх перекладачів важливо звернути увагу і на освітні інтернет-ресурси. Є. Співаковська характеризує освітні інтернет-сайти, наприклад, «сайт http://www.rong-chang.com, призначений для студентів і всіх, хто бажає, покращити свій рівень усних навичок англійської мови [14, с. 223].

Існують сайти, що містять необхідну інформацію для майбутнього перекладача, фахівця з іноземної мови, а саме: розділ граматики, сучасної і нової лексики, статті і тексти для читання, можливість комунікації з носіями мови. Серед подібних ресурсів в мережі Інтернет є сайт: www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/, що містить такі категорії: General&Business English, Grammar, Vocabulary & Pronunciation, Quizzes, The Flatmates, Community, For teachers, Specials.

Ресурс http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/ складається з декількох розділів: «Загальний курс англійської мови та ділова англійська мова»; «Граматика, лексика та вимова»; «Вікторини»; «Суспільство»; «Для викладачів»; «Про нас» та ін. У розділі «Граматика, лексика та вимова» можна вивчати нові слова у процесі

ознайомлення з новинами. Така діяльність дозволяє сформувати у майбутніх перекладачів лексичні, граматичні та фонологічні компетентності.

Заслуговує також на увагу ресурс http://www.wordia.com/, на якому знаходиться мережевий словник, що містить відомості про правопис, значення й етимологію слова, але, на відміну від традиційного словника, у Wordia можна дізнатися про значення слова за допомогою короткого відеоролика, на якому диктор (носій мови) пояснює значення цього слова в життєвій ситуації.

Питання вдосконалення форм контролю рівня професійної підготовки студентів, зокрема розробка і вдосконалення тестових завдань є актуальним.

Після опрацювання відкритих інтернет-джерел наведемо приклади інтернет-сервісів для створення тестових завдань, що можуть використовуватися у професійній підготовці майбутніх перекладачів: Google (https://drive.google.com/drive/my-drive); Proprofs (http://www.proprofs.com/); Quizlet (https://quizlet.com); Kahoot! (https://getkahoot.com/); ClassMarker (https://www.classmarker.com); Plickers (https://www.plickers.com/); Easy Test Maker (https://www.easytestmaker.com) [8].

З метою підвищення якості освітніх послуг впроваджено підсистеми інформаційно-освітнього середовища. Підсистеми розроблені переважно на базі відомої системи керування навчанням з відкритим початковим кодом Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment [5; 17].

Зазначимо, що в Хмельницькому національному університеті модульне середовище (https://msn.khnu.km.ua/) є сучасним засобом комунікації викладача та студента. Розроблені в електронному середовищі викладачами кафедри перекладу електронні навчально-методичні матеріали призначені для використання в освітньому процесі студентів як денної, так і заочної форм навчання. Для студентів переваги середовища Moodle вбачаємо у: візуалізації інформації; вільному доступі до інформації; високому рівні систематизації інформації; гнучкості навчання; можливості зворотного зв'язку [8].

У модульному середовищі розміщувалися додаткові матеріали, теми рефератів, тестові завдання, додаткова література, відео- та аудіоматеріали. У результаті викладач отримував виконані завдання, перевіряв їх і виставляв оцінки в електронний журнал. Середовище Moodle надає можливість організувати самостійну роботу майбутніх перекладачів. Тому раціональне групування та структурування матеріалів, їх оперативне коригування в інформаційно-освітньому середовищі підвищить зацікавленість студентів до поданої інформації, покращить навички систематизації та опрацювання інформації, стимулюватиме до пізнавальної діяльності.

З розвитком соціальних інтернет-мереж студенти і викладачі отримують нові форми і засоби для зберігання й поширення інформації, що полегшує керування навчальною інформацією і процесом засвоєння знань. Соціальні мережі допомагають вирішувати різні ситуації, сприяють творчому підходу до професійної підготовки. На сьогодні вони стали важливим елементом інформаційного простору суспільства, вплив яких зростає прямо пропорційно з рівнем інтернетизації населення. Блог або сайт – це нова форма комунікації між студентами і викладачем, яка об'єднує різних авторів, дозволяючи їм підтримувати інтерактивні відносини у різних мультимедійних форматах.

До основних характеристик навчання із залученням мережі Інтернет відносять: мультимедійний гіпертекст (відео-, аудіоможливості, зв'язок із великою кількістю різних джерел), високу мотивованість і зацікавленість за рахунок використання зручних для сучасних студентів технологій, необмежена кількість нової інформації, великий вибір інформаційних ресурсів, самоконтроль і контроль викладача, а також публічну експертизу, можливість спілкування (синхронного / асинхронного) з носіями мови, ознайомлення з культурою країни та регіону, навчання за наявності вільного доступу

до Інтернету; додавання субтитрів і відео; використання мобільних приладів для прослуховування аудіозаписів, відеоперегляду [14].

На думку розробників інтегрованої інформаційної системи «Електронний університет» Хмельницького національного університету К. Більовського та А. Мазурчака, основним результатом комп'ютеризації освітньої та управлінської діяльності сучасного закладу вищої освіти є розробка і впровадження його інформаційно-освітнього середовища, яке має складатися з двох функціональних підсистем: інформаційної бази даних та модульного середовища для навчання [1]. Так, основною метою створення інформаційно-освітнього середовища університету М. Скиба визначає підвищення якості освітніх послуг та «удосконалення системи управління закладом вищої освіти. При цьому мають вирішуватись такі завдання: розширення доступу студентів усіх форм навчання до навчальної інформації; розроблення єдиної інформаційної бази підтримки навчальної, навчально-методичної та адміністративної діяльності закладів вищої освіти; впровадження нових форм і методів управління процесом навчання у закладі вищої освіти на основі сучасних інформаційних технологій; скорочення часу, необхідного для надходження інформації, що потрібна для ухвалення управлінських рішень; підвищення ефективності роботи викладачів та співробітників завдяки оперативному доступу до інформаційної бази закладу вищої освіти» [13, с. 4]; введення єдиних стандартів з електронними документами, які враховуватимуть чинну нормативну базу і забезпечуватимуть захист, керованість і доступність документів; створення систем стратегічного й оперативного планування та прогнозування розвитку університету [9].

Висновки. Ефективність та інтенсифікації професійної підготовки майбутніх перекладачів досягається за рахунок активного використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій із застосуванням різних способів і методів організації освітньої діяльності. Аналіз програмного забезпечення, яке можна використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів, виявив доцільність упровадження в освітній процес комп'ютерних навчальних програм, мультимедійних енциклопедій, електронних бібліотек; текстово-контролюючих програм, використання прикладного програмного забезпечення (текстові, графічні редактори) та спеціалізованого програмного забезпечення (електронні словники, перекладачі). Доцільним є використання освітніх інтернет-ресурсів.

Сьогодні важливо організовувати навчальні курси методик онлайн-навчання для викладачів. Керівництво університету повинно забезпечувати постійний моніторинг задоволеності студентів та викладачів онлайн організацією освітнього процесу. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в розробці онлайн курсів освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Андрєєв О. О., Бугайчук К. Л., Каліненко Н. О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія / за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, 2013. 212 с.
2. Більовський К., Мазарчук А. Інтегрована інформаційна система Електронний університет. *Комп'ютеризація освітньої діяльності: зб. наук.-метод. пр.* Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 13–28.
3. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-besplatnyh-sistem-upravleniya-obucheniem
4. Гуревич Р., Кадемія М. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2009. № 3. С. 234–238. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_3_55

5. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Про проблеми навчання інформаційних технологій майбутніх учителів іноземних мов. *Інформаційні технології в освіті України* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2013. Вип. 15. С. 11–19.
6. Долинський Є. В. Професійна підготовка майбутніх перекладачів в умовах інформаційно-освітнього середовища університету: монографія. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2018. 384 с.
7. Жуков В. М. Формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 252 с.
8. Кадемія М. Ю. Компетентнісний підхід – основа модернізації підготовки вчителів. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали метод. семінару: у 2 ч. (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.) / НАПН України. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 160–167.
9. Косіюк М. М. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище Хмельницького національного університету. *Комп'ютеризація освітньої діяльності*: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 28–32.
10. Костогриз С., Красильникова Г. Інформаційне освітнє середовище університету та його формування. URL: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19624-informacijne-osvitnye-seredovishhe-universitetu-ta-jogo-formuvannya.html
11. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 243 с.
12. Панченко О. І., Попко Л. П., Ходоренко Г. В. Сучасні інформаційні технології у діяльності перекладача: навч. посіб. Дніпропетровськ : Пороги, 2010. 168 с.
13. Полат Е. С., Бухаркин М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 368 с.
14. Полат Е. С., Бухаркин М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. Москва : Академия, 2004. 416 с.
15. Скиба М. Є. Система реалізації принципів інформаційно-комп'ютерного забезпечення управління якістю підготовки фахівців. *Комп'ютеризація освітньої діяльності : зб. наук.-метод. пр.* Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 3–7.
16. Співаковська Є. О. Використання нових інформаційних технологій у вивченні студентами англійської мови. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 221–228. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/478
17. Янковець А. В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2005. 211 с.
18. Smyrnova-Trybulska E., Morze N., Drlík M., Alvarez I. Educational E-environment of modern university: foreign experts' perspective. *Open educational E-environment of modern University*. 2016. № 2. URL: http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/%20openedu/article/view/30#.WIh2vlWLTIU_ISSN:2414-0325

References:

1. Andrieiev, O., Buhaichuk, K., & Kalinenko, N. (2013). *Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia* [Pedagogical aspects of open distance learning]. Kharkiv: Miskdruk [in Ukrainian].
2. Bilovskyi, K., & Mazarchuk, A. (2012). Intehrovana informatsiina systema Elektronnyi universytet [Integrated information system Electronic University]. *Kompiuteryzatsiia osvitnoi diialnosti,* 13–28 [in Ukrainian].
3. Bogomolov, V. (2007). Obzor besplatnykh sistem upravleniia obucheniem [Review of free learning management systems]. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-besplatnyh-sistem-upravleniya-obucheniem [in Russian].
4. Hurevych, R., & Kademiia, M. (2009). Formuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu na osnovi intehratsii informatsiinykh i komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of information and educational environment of higher education

institution on the basis of integration of information and communication technologies]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika,* 3, 234–238. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_3_55 [in Ukrainian].

5. Hurzhii, A. M., & Kartashova, L. A. (2013). Pro problemy navchannia informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [About problems of training of information technologies of future teachers of foreign languages]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti Ukrainy,* 15, 11–19 [in Ukrainian].
6. Dolynskyi, Ye. V. (2018). *Profesiina pidhotovka maibutnikh perekladachiv v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha universytetu* [Professional training of future translators in the information and educational environment of the university]. Khmelnytskyi: FOP A. A. Melnyk [in Ukrainian].
7. Zhukov, V. M. (2009). *Formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of information competence of the future teacher of mathematics in the process of professional training]. (Candidate's thesis). Luhansk Taras Shevchenko National University. Luhansk [in Ukrainian].
8. Kademiia, M. Yu. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid – osnova modernizatsii pidhotovky vchyteliv [Competence approach is the basis for modernization of teacher training], *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii,* materialy metod. seminaru [Competence approach in education: theoretical principles and implementation practice, Proceedings of the methodical seminar]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kosiiuk, M. M. (2012). Kompiuterno-oriientovane navchalne seredovyshche Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Computer-based learning environment of Khmelnytsky National University]. *Kompiuteryzatsiia osvitnoi diialnosti,* 28–32 [in Ukrainian].
10. Kostohryz, S., & Krasylnykova, H. Informatsiine osvitnie seredovyshche universytetu ta yoho formuvannia [Information educational environment of the university and its formation]. Retrieved from http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19624-informacijne-osvitnye-seredovishhe-universitetu-ta-jogo-formuvannya.html [in Ukrainian].
11. Matsiuk, O. O. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Formation of professional competence of future translators by means of information and communication technologies]. (Candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
12. Panchenko, O. I., Popko, L. P., & Khodorenko, H. V. (2010). *Suchasni informatsiini tekhnolohii u diialnosti perekladacha* [Modern information technologies in the activity of a translator]. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].
13. Polat, E. S., & Bukharkin, M. Iu. (2008). *Sovremennye pedagogicheskie i informatcionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moskva: Akademiia [in Russian].
14. Polat, E. S., Bukharkin, M. Iu., & Moiseeva, M. V. (2004). *Teoriia i praktika distantcionnogo obucheniia* [Theory and practice of distance learning]. Moskva: Akademiia [in Russian].
15. Skyba, M. Ie. (2012). Systema realizatsii pryntsypiv informatsiino-kompiuternoho zabezpechennia upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv [The system of implementation of the principles of information and computer quality management of training]. *Kompiuteryzatsiia osvitnoi diialnosti,* 3–7 [in Ukrainian].
16. Spivakovska, Ie. O. (2013). Vykorystannia novykh informatsiinykh tekhnolohii u vyvchenni studentamy anhliiskoi movy [The use of new information technologies in the study of English by students]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti,* 15, 221–228. Retrieved from http://ite.kspu.edu/webfm_send/478 [in Ukrainian].
17. Yankovets, A. V. (2005). *Pidhotovka maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh* [Training of future translators by means of information and communication technologies in higher military educational institutions]. (Candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
18. Smyrnova-Trybulska, E., Morze, N., Drlík, M., & Alvarez, I. (2016). Educational E-environment of modern university: foreign experts perspective. *Open educational E-environment of modern University,* 2. Retrieved from http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/%20openedu/article/view/30#.WIh2vlWLTIU_ISSN:2414-0325 [in English].

Dolynskiy Ie. V.
orcid.org/0000-0003-4074-4648

CHALLENGES OF THE PANDEMIC: COMPUTERIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

The article analyzes the computerization of the educational process of professional training of future translators as challenges of a pandemic. The urgency of computerization of the educational process of professional training of future translators in the context of the impact of COVID-19 on Ukrainian higher education and the use of blended and online learning today is undeniable. The use of information and communication technologies in the training of future foreign philologists and translators (e-mail, social networks, Internet blogs, online dictionaries and translators, foreign language learning services, etc.) is considered.

During the pandemic, online education was a pedagogical breakthrough in the modern approach to teaching and learning in higher education. This is training in Zoom, virtual approaches, webinars. The pandemic reviewed the basics of online learning in education, updated the existing resources of higher education institutions, conducting online learning through virtual classrooms and other online resources. It is important for a future translator to be able to use ICT in their professional activities and use them appropriately and in a timely manner. Internet resources contribute to the intensification and modernization of the content of translation training. The main tool of the future translator is an electronic dictionary. Machine translation programs are considered. In the professional training of future translators, attention is paid to educational Internet resources

At Khmelnytsky National University, the modular environment is an additional modern means of communication between the teacher and the group during the implementation of educational activities. The Moodle environment provides an opportunity to organize the work of future translators.

The effectiveness and intensification of professional training of future translators is achieved through the active use of computer technology and information technology using various methods and techniques of organizing educational activities.

Key words: pandemic, computerization of educational process, professional training, future translators.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.147:373.011.3-051:78
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.211*

Жукова О. А.*,*
orcid.org/0000-0001-9724-9598

УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ З КИТАЮ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті висвітлено педагогічні умови, завдяки яким можливе формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів-музикантів з Китаю в системі вітчизняної професійної підготовки (подолання бар'єрів міжкультурної комунікації; реалізація ідей міжкультурного розвитку в освітньому процесі закладів вищої освіти; різноманітність рольових позицій педагога; занурення студентів-іноземців у позааудиторну діяльність).

У статті зроблено акцент на змісті бар'єрів міжкультурної комунікації, до складу яких віднесено: мовний, комунікативний, культурний, академічної успішності, психологічний. Наявність мовного і комунікативного бар'єрів викликана повним або частковим незнанням української мови з боку студентів з Китаю, а також низьким рівнем володіння англійською мовою з боку науково-педагогічних працівників в Україні.

* © *Жукова О. А.*

Існування культурних бар'єрів обумовлено різницею у світогляді через патерни, сформовані відповідно до суспільних норм і традицій своєї країни.

Заявлено, що процес формування міжкультурної компетентності буде більш ефективним в умовах занурення студентів не тільки в систему аудиторної, а й позааудиторної роботи шляхом відвідування виставок, кінотеатрів, музеїв, фестивалів, спікінг-клабів, майстер-класів з різних напрямків професійного розвитку, а також спілкування з видатними представниками професійного співтовариства музикантів. Відзначено, що в умовах стигматизації низки професій в Україні виконання педагогами рольових позицій (ментора, коуча, тьютора, фасилітатора, едвайзера) є, скоріш за все, бажаним ідеалом, а не реальністю. Отже, для здійснення викладачами функціональних обов'язків у контексті зазначених рольових позицій необхідні заходи, спрямовані на: підвищення їхнього рівня володіння іноземною мовою як мови викладання для студентів-музикантів з Китаю; вдосконалення навичок міжкультурної взаємодії шляхом більш глибокого вивчення традицій і культури цього народу; створення психологічно розкріпаченої атмосфери в системі аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами-іноземцями.

Ключові слова: музична освіта, професійне співтовариство, програми навчальних дисциплін, бар'єри міжкультурної комунікації, рольовий репертуар педагога, умови особистісного і професійного розвитку студентів.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних процесів сучасну освітню систему прийнято розглядати як єдиний організм. Він наділений як загальними характеристиками, що надають йому можливість бути частиною загальносвітових процесів, так і особливими, що дозволяють яскраво проявляти свою національну самобутність.

Розкрити своєрідність спадщини народу в конкретній галузі знання в умовах міжкультурної комунікації можливо через діалог культур. Особливе значення в цьому контексті відведено музичному мистецтву, завдяки якому відбувається формування естетичної культури людини. Його носіями серед дітей дошкільного та шкільного віку є педагоги-музиканти. Сформованість і розвиненість їхніх професійних якостей впливає на формування музичного смаку дітей, ставлення їх до історії, звичаїв і традицій, цінностей рідної культури та культури інших народів. Саме тому відповідна професійна підготовка має таке важливе значення. Її успішність забезпечується створенням необхідних умов для процесу формування міжкультурної компетентності у студентів – майбутніх педагогів-музикантів.

Аналіз досліджень. Проблемі формування професійних якостей майбутніх музикантів приділялась значна увага у працях зарубіжних авторів і вчених країн СНД. Дослідженню підлягали наступні аспекти: специфіка впливу музичного мистецтва на естетичні позиції особистості; особливості та своєрідність професії музиканта; культурно-гуманістичні основи і контекстуальні нюанси в побудові музикантом інтерпретаційної моделі твору; формування музично-виконавської компетентності у майбутніх педагогів-музикантів у період навчання у закладі вищої освіти, а також роль самостійної роботи у практиці підготовки їх до професійної діяльності; значення і роль сучасних технологій у професійній музичній освіті; музичне просвітництво, його форми і різноманітні аспекти організації просвітницької діяльності студентів-музикантів у системі професійної підготовки [2; 3; 14].

Усвідомлення того факту, що професійний розвиток музикантів як майбутніх викладачів відбувається в умовах глобалізації й інтернаціоналізації освіти, що мають певні наслідки для розвитку українського суспільства [1], дозволило виокремити актуальні для нашого дослідження праці, в яких висвітлюються особливості акультурації іноземних студентів [16], їхньої адаптації до навчання в закладах вищої освіти взагалі [20; 23] та, зокрема, в навчальних установах України [7], формування в них міжетнічної толерантності у процесі навчання [15].

Важливими є теоретичні положення щодо аналізу тенденцій розвитку музичної освіти у Китаї [14], формування зазначеного виду компетентності та її складових у студентів у закладах вищої освіти цієї країни [11; 12; 13], підготовки китайських учителів на засадах використання нових педагогічних технологій [22; 24; 25].

Слід зазначити, що роботи педагогічного характеру в сфері дослідження умов, які дозволяють сформувати у майбутніх педагогів-музикантів міжкультурну компетентність у процесі їхньої професійної підготовки, представлені у вітчизняному дискурсі в малій кількості. Розуміння ролі і значення музичної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства, а також необхідності створення умов для формування міжкультурної компетентності у студентів-музикантів зумовило вибір нашої теми дослідження.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов, завдяки яким можливе формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів-музикантів з Китаю в системі вітчизняної професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Однією з характеристик розвитку сучасного соціуму є полікультурність і усвідомлення необхідності оцінки його досягнень з позицій діалогу культур. Формування полікультурності відбувається на всіх етапах життя людини, однак, має найяскравіший прояв у студентському віці. В умовах інтернаціоналізації освіти, що передбачає інтеграцію міжнародного досвіду та академічну мобільність учасників освітнього процесу [20], навчання іноземних студентів відкриває для закладів вищої освіти безліч можливостей для культурного взаємообміну в сфері наукової і науково-педагогічної діяльності. У контексті реалізації різноманітних освітніх моделей (Erasmus, Lingua, Tempus) педагоги і студенти мають можливість ознайомитися з іншою культурою, а також набути досвіду взаємодії з її носіями у процесі професійної підготовки, сформувати і розвинути нові компетентності.

Процес організації навчання іноземних студентів, зокрема студентів із Китаю, у межах програм академічної мобільності передбачає створення комфортних для їхнього професійного зростання в Україні умов [7; 11]. Їх підґрунтям виступає достатній рівень сформованості у членів професійного співтовариства міжкультурної компетентності, складовими якої є міжетнічна толерантність [15], а також здатність до акультурації й міжкультурної адаптації [23]. Система педагогічних умов, зазначених нижче, згідно з нашими поглядами, буде сприяти її формуванню у студентів-майбутніх музикантів. До цих умов нами віднесені: подолання бар'єрів міжкультурної комунікації; реалізація ідей міжкультурного розвитку в освітньому процесі закладу вищої освіти; різноманітність рольових позицій педагога; занурення іноземних здобувачів освіти у позааудиторну діяльність.

1. Подолання бар'єрів міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація є способом взаємодії між представниками різних культур. Її здійснення пов'язане із попередженням певних утруднень, що виникають на підставі розбіжностей у розумінні й усвідомленні особливостей культури того чи іншого народу. Знання природи цих перешкод, а також факторів та умов, що впливають на їх формування, надає суттєву допомогу у процесі їх подолання.

Аналіз сучасних джерел [10; 20; 23 та ін.] дав змогу виявити бар'єри, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії: мовні, що репрезентують розбіжності у граматиці, фонетиці, побудові речень; комунікативні, що виникають на підґрунті культурних особливостей у стилях спілкування, декодування мови, різноманітних контекстів спілкування; культурні, що віддзеркалюють самобутність і своєрідність культури й виявляються у поведінкових патернах, свідомості, ціннісних орієнтаціях; соціокультурні, наявність яких обумовлена індивідуально-психологічними особливостями людини та її статусно-позиційно-рольовим репертуаром; психологічні, що є відображенням відмінностей сприйняття, оцінки й аналізу іншої культури крізь призму сформованих стереотипів, етнічних упереджень.

На підґрунті згаданих перешкод, зазвичай, виникають утруднення, що постають у процесі здійснення здобувачами освіти певних видів діяльності в освітньому процесі навчальних установ [4; 9]: сенсових, особистісних, гносеологічних, організаційних, змісту та форм навчання й виховання, відсутності конгруентності. Наявність усіх перерахованих вище бар'єрів, у свою чергу, має значний вплив на академічну успішність студентів-іноземців, навчання яких відбувається в руслі як позитивних, так і негативних для розвитку українського суспільства змін: політичних, економічних, соціальних [1].

Підготовка студентів – майбутніх музикантів – представників інших культур, які пов'язують свою діяльність із виконанням функцій учителя/педагога, здійснюється в умовах стигматизації професій в українському соціумі, за якою певні якості накладаються на людину або групу людей. За ознакою приналежності до певної професійної спільноти, що визначає ставлення до світу, формує характерне світосприйняття, окреслює ракурс можливих дій у майбутніх фахівців, професія педагога розглядається в системі відносин людина/людина, а музиканта в системі – людина/художній образ [13]. Ці типи професій викликають певні соціальні очікування та передбачають низку вимог, що висуваються до діяльності сучасного викладача. Серед них: широкий культурний світогляд, загальна ерудиція, психологічна підготовка, володіння методикою викладання дисципліни на підґрунті використання сучасних педагогічних технологій, майстерність і такт тощо.

Слід зазначити, що перед студентами-іноземцями постає багато завдань, пов'язаних із усвідомленням негативно маркованих стереотипів, що є відображенням кризи в українському суспільстві, і необхідністю опановувати основами викладацької діяльності. Подолання зазначених перешкод студентами-музикантами під час здобуття професійної освіти сприятиме становленню їхньої професійної ідентичності, подальшому розвитку й саморозвитку через мобілізацію особистісних ресурсів, чітку вибудову траєкторії освітньої діяльності, складання індивідуальної програми навчання, паритетну взаємодію з викладачем.

2. Реалізація ідей міжкультурного розвитку в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Розвиток національних систем освіти на сучасному етапі обумовлено процесами глобалізації та інтеграції. Еволюція музичної освіти також перебуває у площині зазначених процесів. Вона отримує своє відображення в програмах навчальних дисциплін для майбутніх педагогів-музикантів за спеціальностями 014 середня освіта «Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) й другого (магістерського) рівнів та спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Ці дисципліни покликані сформувати у студентів-музикантів низку здібностей: аналізувати напрями міжнародного співробітництва у сфері культури взагалі і тенденції розвитку музичного мистецтва в Україні зокрема; викладати і давати характеристику музично-естетичним теоріям; вибудовувати траєкторію своєї майбутньої діяльності на основі досягнень і досвіду попередніх поколінь у цій галузі.

Аналіз програм показав, що основою вивчення дисциплін є знання майбутніх музикантів про особливості емоційно-образного виконання, художньої інтерпретації музичного твору, володіння концертмейстерськими техніками.

Вивчення зазначених дисциплін розширює горизонти пізнання студентів і формує у них розуміння необхідності керуватися у своїй майбутній професійній діяльності цінностями культури, принципами співпраці та толерантності на основі чітких уявлень про: нормативні документи, що регламентують діяльність у сфері музичної культури; цілі, завдання, етапи розвитку, форми і принципи міжнародного співробітництва в цій галузі культури; різнобічного аналізу моделей музичної освіти за кордоном; сучасні тенденції розвитку музичної освіти в Україні та за її межами.

Сформовані студентами в процесі професійної підготовки навички можуть стати основою для розробки ними своїх власних програм, побудованих із урахуванням вітчизняного досвіду і досягнень зарубіжної культури й націлених на навчання музики молоді, а також підготовку вчителів у цій сфері мистецтва.

У контексті зазначеного звертають на себе увагу деякі аспекти підготовки педагогічних кадрів у Китаї, а саме націленість на інтеграцію в навчальні програми підготовки майбутніх фахівців сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (ІКТ) [22]. Серед різних шляхів їх упровадження: єдині для усіх здобувачів освіти курси щодо використання ІКТ, міні-майстерні, а також акти моделювання використання їх у поєднанні з іншими педагогічними технологіями. ІКТ застосовуються в процесі викладання англійської мови як мови науки в умовах сучасного світу [24], а також відкривають широкі можливості для майбутніх педагогів у площині їхньої самоосвіти [25].

Отже, на підґрунті аналізу загальних тенденцій розвитку музичної освіти у цій країні [14], а також аналізу праць сучасних китайських дослідників [2], можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі професійної підготовки приділяється значна увага застосуванню музично-комп'ютерних технологій у процесі формування у майбутніх музикантів необхідних професійних навичок.

3. Різноманітність рольових позицій педагога.

Різноманітність спектра рольових позицій педагога (ментора, коуча, тьютора, фасилітатора, едвайзера) визначається контекстом професійної підготовки студентів-музикантів, що має специфічний характер. Так, функціональний набір позицій ментора та едвайзера більшою мірою характеризує систему формальної освіти, а коучинг, тьюторство і фасилитация – неформального [8]. Чітких кордонів між семантичними полями цих ролей на сьогоднішній день не існує, однак, занурення педагога в кожну з них визначається цілями і завданнями освітнього процесу.

Функціональний спектр дій педагога, який виконує функції ментора, досить широкий [18]. Він обумовлений застосуванням тієї або іншої моделі менторства [19], що може бути використана у процесі формування у студентів міжкультурної компетентності: компетентнісна модель, модель навчання, модель культиватора, модель просвітителя, модель психолога, модель розвитку, рефлексивна модель, модель спонсора тощо.

У контексті формування міжкультурної компетентності серед функціональних обов'язків педагога-коуча звертає на себе увагу вивчення «карти світу» студента-майбутнього музиканта як своєрідного маршруту його просування по лінії набуття ним необхідних якостей.

Сутність індивідуального і групового коучингу полягає в отриманні важливої для викладача інформації про запити, потреби, цілі, завдання, які ставить перед собою здобувач освіти у процесі спілкування в полікультурному просторі. Педагог на основі аналізу отриманих даних, а також опори на сформовані у студентів навички, сумісно з ними визначає можливі вектори їх розвитку, прораховує ризики і обмеження, що можуть негативно вплинути на кінцевий бажаний результат. Складені програми активізації ресурсів і потенціалу студентів «працюють» паралельно з вивченням матеріалу навчальних дисциплін [17; 25].

Спектр функціональних позицій педагога-коуча перебуває в тісному взаємозв'язку з позиціями едвайзера, основне завдання якого полягає у формуванні індивідуальної траєкторії розвитку студента шляхом складання і проходження завдань, передбачених індивідуальним навчальним планом [25]. Виконуючи функції академічного наставника студента, який навчається музичному мистецтву і різноманітним аспектам його викладання, едвайзер бере участь у процесі підготовки необхідних для майбутнього музиканта матеріалів, розробок, джерел інформації, які будуть сприяти освоєнню здобувачем освіти змісту навчальної дисципліни.

Функції педагога як тьютора у процесі формування міжкультурної компетентності студентів-музикантів детерміновані основним завданням тьютора: поєднання академічних ідеалів і знань в галузі музичного мистецтва зі змістом життя студента. У ролі тьюторів можуть виступати й самі студенти, займаючись питаннями, пов'язаними із взаємонавчанням, репетиторством, консультуванням, наданням

допомоги і наставництва для подальшого моделювання діяльності своїх однокурсників [21].

Завдання педагога-фасилітатора полягає в полегшенні процесів, що супроводжують різні види діяльності здобувачів освіти [25]. Основою виконання цієї рольової позиції з метою формування міжкультурної компетентності у студентів-музикантів має бути спрямованість викладача на застосування ним таких освітніх методик, використання яких сприятиме розкриттю особистісних якостей здобувачів освіти в групі або колективі у психологічно розкріпаченій атмосфері.

Все вищезазначене дає підстави стверджувати, що різноманітність рольових позицій науково-педагогічних працівників та пов'язаних з цими позиціями функціональних обов'язків розширює межі й можливості формування міжкультурної компетентності у здобувачів вищої освіти з Китаю.

4. Занурення студентів-іноземців у позааудиторну діяльність.

У системі позааудиторної роботи серед заходів, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності, звертають на себе увагу наступні: освітній туризм; тижні культури і проєктні тижні, присвячені історії та традиціям тієї або іншої країни; фестивалі та відвідування музеїв у площині державної та приватної ініціатив; організація комунікації з ученими, які представляють конкретну галузь знання. Такі ж заходи є складовою навчально-виховної роботи і в китайських закладах вищої освіти [12; 13; 24].

Освітній туризм передбачає широкий спектр послуг: поїздки з метою вивчення та вдосконалення студентами рівня володіння іноземною мовою (китайською, українською, англійською); літні школи, участь у роботі яких сприяє більш глибокому вивченню загального й особливого в освітніх системах Китаю та України; наукові стажування в різних організаціях, робота яких спрямована на музичне просвітництво; активна і пасивна участь у роботі симпозіумів, конгресів, конференцій, семінарів із метою ознайомлення учасників із досягненнями та досвідом, накопиченими у теорії і практиці музичної освіти; екскурсії різними містами України та Китаю, що передбачають підвищення рівня загальнокультурної підготовки студентів, а також формування у них стійкого інтересу до процесу пізнання традицій двох країн.

Тижні культури, націлені на проведення різних просвітницьких заходів, потенціал яких може виступати як ефективний засіб самовираження майбутнього педагога-музиканта.

У контексті зазначеного формату культурної взаємодії особливої актуальності набуває організація проєктних тижнів, що дозволяють ознайомити з культурною спадщиною країни та її музичним мистецтвом досить велику кількість зацікавлених у пізнанні нового учасників освітнього процесу. В контексті їх проведення студентам надається можливість вибирати з різних напрямків (наприклад, соціальна взаємодія, візуалізація, організація простору) якесь одне, а потім представити результат своєї роботи у вигляді інсталяції, вистави, перформансу, веб-квесту.

Проведення фестивалів та відвідування музеїв здійснюється в Україні у межах державної та приватної ініціатив. Своє втілення воно отримує у вигляді різних проєктів на рівні діяльності державних установ і людей, наділених творчим талантом. У великих і малих містах та селах вони здійснюють свої творчі плани щодо популяризації різних видів мистецтва. У складних умовах сьогодення Верховною Радою було прийнято Закон (липень 2020) на підтримку сфери культури та креативних індустрій [5]. У межах дії цього Закону в умовах пандемії у 25 містах нашої країни був проведений «Стоп культурний карантин», у площині якого музейний проєкт «І музика лунала ...» було представлено відразу в двох форматах: оф-лайн і он-лайн. За допомогою стримів і презентації в прямому ефірі через Facebook Live, завдяки чому всі бажаючі могли познайомитися з творами класичної музики й сучасними творами в авторському виконанні [6].

Організація комунікації з ученими, які представляють конкретну галузь знань, являє собою важливу ланку в процесі формування міжкультурної компетентності у майбутніх педагогів-музикантів. У межах проведення вебінарів, майстер-класів за участю відомих фахівців у даній галузі знання, відвідування міжнародніх культурних центрів, здійснюється процес міжкультурної взаємодії з представниками України та Китаю.

Висновки. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки.

1. Глобалізаційні процеси в різних галузях діяльності людини привели до пошуку різноманітних засобів, способів і методів вирішення проблем, пов'язаних із соціокультурним розвитком, виявленням як загальних тенденцій і закономірностей процвітання тієї чи іншої культури, так і її специфічних рис.

2. Формування міжкультурної компетентності як феномена, що наділений сутнісними характеристиками, має певну структуру, проявляється в різноманітних формах взаємодії людини з соціумом і його членами на різних рівнях, є однією з ключових проблем освітньої галузі. Фундаментом цього виду компетентності є процеси прийняття, освоєння і побудови індивідом комунікації з представниками іншої культури на основі знань про її неповторність та самобутність.

3. Розвиненість культурної свідомості, міжкультурна обізнаність, толерантність, здатність до оцінки феноменів культури, набуття позитивного досвіду та обмін ним у процесі взаємодії з представниками інших культур є тими необхідними здатностями, на підґрунті яких відбувається процес формування міжкультурної компетентності.

4. Достатній рівень сформованості міжкультурної компетентності можна забезпечити через створення необхідних умов, які сприятимуть встановленню гармонійних стосунків у площині взаємодії китайських здобувачів освіти – майбутніх педагогів-музикантів з українськими студентами та викладачами. До цих умов нами було віднесено: подолання бар'єрів міжкультурної комунікації; реалізація ідей міжкультурного розвитку в освітньому процесі закладу вищої освіти; різноманітність рольових позицій педагога; занурення іноземних здобувачів освіти у позааудиторну діяльність. Їх дотримання у вищій школі сприятиме кращому розумінню учасниками освітнього процесу місії музики, своєї місії як музиканта, культивації просвітницької діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні результатів упровадження визначених педагогічних умов у освітній процес підготовки педагогів-музикантів.

Список використаних джерел:

1. Бурачек І. В., Кравчук К. М. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України. *Вісник ЖДТУ*. 2017. № 3 (81). С. 50–63.
2. Ван Ціхуей. Сучасні музично-комп'ютерні технології: суть, роль та значення в сучасній професійній музичній освіті. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 9–16. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.01.
3. Гейко Б. С. Музыкальное искусство как фактор формирования эстетической культуры человека. *Вестник ТГУ*. 1996. № 3–4. С. 93–97.
4. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.
5. Закон України: Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо державної підтримки сфери культури, креативних індустрій, туризму, малого та середнього бізнесу у зв'язку з дією обмежувальних заходів, пов'язаних із поширенням коронавірусної хвороби COVID-19. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/692-20#Text
6. Заславська І. Фестивалі, музеї, мистецькі ініціативи: якою є культура під час карантину (15.10.20). URL: https://mistosite.org.ua/ru/articles/festyvali-muzei-mystetski-initsiatyvy-iakoiu-ie-kultura-pid-chas-karantynu
7. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2015. 20 с.

8. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «Коуч», «Ментор», «Тьютор», «Фасилитатор», «Эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. №. 4. С. 124–135.
9. Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины: коллективная монография / под ред. В. С. Бакирова. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. 424 с.
10. Ху Жунсі. Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. *Вісник* [Дніпропетр. ун-ту імені Альфреда Нобеля]. Серія «Педагогіка і психологія». Дніпропетровськ, 2013. Вип. № 1 (5). С. 36–41.
11. Ху Циин. Формирование этноэстетической культуры студентов в воспитательном пространстве университетов КНР: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Харьков, 2015. 202 с.
12. Чжан Ювень. Особливості формування полікультурної компетентності студентів в освітньому середовищі китайського університету. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Серія: Педагогічні науки. Луганськ, 2018. Випуск № 8 (322). С. 165–170.
13. Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР: дис. … д-ра філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2019. 211 с.
14. Чжоу Шэннань. Развитие общего музыкального образования в Китае (1950-2014 гг.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 2018. 20 с.
15. Чирва Я. О. Формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів: дис. …канд. пед. наук: 13.00.07. Харків – Луганськ, 2018. 253 с.
16. Штейміллер І. О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2015. 249 с.
17. Abbasian G. R, Esmaile M. K. Peer-Coaching, EFL Teacher's Professional Identity Development and Students' Academic Achievements. *Theory and Practice in Language Studies.* 2018. Vol. 8. No. 1. P. 150–163, January 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0801.19
18. Ali Z. B. M., Wahi W., & Yamat H. A Review of Teacher Coaching and Mentoring Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. 8(8). P. 504–524. DOI: 10.6007/IJARBSS/v8-i8/4609.
19. Atkinson M., Lord P., Mitchell H. Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence. 2008. URL: https://www.nfer.ac.uk/media/2003/mcm01.pdf
20. Beech E. S. Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies.* 2018. Vol. 44 (4). P. 610–625.
21. Derrick D. Engaging Students as Tutors, Trainers, and Leaders. 2018. URL: https://swsu.ru/sbornik-statey/pdf/53-2_4_derrick.pdf.
22. Fu Wei. ICT Integration in Chinese Basic Education System: From the Teaching and Learning Perspective. *Zhejiang Shuren University Review.* 2018. N 176. P. 17–22.
23. Giovanni R. P. Sadewo, Emiko S. Kashima, Colin Gallagher. International Students' Cross-Cultural Adjustment: Social Selection or Social Influence? *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2020. Vol 51. Is. 6. P. 490–510. https://doi.org/10.1177/0022022120930092
24. Hu Zhiwen. & McGrave Ian. Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*. 2011. N 20. 41–59.
25. Miao Fengchung. ICT Capacity standards for teachers in China. *ICT in Teacher Education: Case Studies from the Asia-Pacific Region*, Bangkok: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2007. P. 53–62.

Reference:

1. Burachek, I. V., & Kravchuk, K. M. (2017). Hlobalizatsiia vyshchoi osvity ta yii naslidky dlia Ukrainy [Globalization of higher education and its consequences for Ukraine]. *Visnyk ZhDTU*, 3 (81), 50-63 [in Ukrainian].
2. Qihui, W. (2019). Suchasni muzychno-kompiuterni tekhnolohii: sut, rol ta znachennia v suchasnii profesiinii muzychnii osviti [Modern music and computer technologies: essence, role and significance in modern professional music education]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia,* 47, 9-16. Doi: 10.34142/23128046.2019.47.01 [in Ukrainian].
3. Geiko, B. S. (1996). Muzykalnoe iskusstvo kak faktor formirovaniia esteticheskoi kultury cheloveka [Musical art as a factor in the formation of human aesthetic culture]. *Vestnik TGU*, 3-4, 93–97 [in Russian].

4. Hlazkova, I. Ya. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv kompetentnosti zapobihannia i podolannia pedahohichnykh barieriv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Theoretical and methodological principles of formation of future teachers' competence to prevent and overcome pedagogical barriers in the process of professional training]. (Doctor's thesis). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Law of Ukraine On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine Concerning State Support of Culture, Creative Industries, Tourism, Small and Medium Enterprises Due to the Restrictive Measures Related to the Spread of Coronavirus Disease (COVID-19). (2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/692-20#Text [in Ukrainian].
6. Zaslavska, I. (2020). Festyvali, muzei, mystetski initsiatyvy: yakoiu ye kultura pid chas karantynu [Festivals, museums, art initiatives: what is the culture during quarantine]. Retrieved from https://mistosite.org.ua/ru/articles/festyvali-muzei-mystetski-initsiatyvy-iakoiu-ie-kultura-pid-chas-karantynu [in Ukrainian].
7. Chzhefu, Sin. (2015). *Pedahohichna pidtrymka adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Pedagogical support of adaptation of foreign students to study in higher educational institutions of Ukraine]. (Extended abstract of candidate's thesis). Starobilsk [in Ukrainian].
8. Sokolova, E. I. (2013). Analiz terminologicheskogo riada «Kouch», «Mentor», «Tiutor», «Fasilitator», «Edvaizer» v kontekste nepreryvnogo obrazovaniia [Analysis of the terminological series "Coach", "Mentor", "Tutor", "Facilitator", "Advisor" in the context of lifelong education]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek,* 4, 124–135 [in Russian].
9. Bakirova, V. S. (Ed.). (2015). *Sotciokulturnye barery modernizatcii vysshei shkoly Ukrainy* [Socio-cultural barriers to modernization of higher education in Ukraine]. Kharkov: KhNU imeni V. N. Karazina [in Russian].
10. Hu, R. (2013). Sotsiokulturni osoblyvosti adaptatsii kytaiskykh studentiv do navchannia v universytetakh Ukrainy [Socio-cultural features of adaptation of Chinese students to study at Ukrainian universities]. *Visnyk Dnipropetr. un-tu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia»,* 1 (5), 36–41 [in Ukrainian].
11. Hu, Qiyng. (2015). *Formirovanie etnoesteticheskoi kultury studentov v vospitatelnom prostranstve universitetov KNR* [Formation of students' ethno-aesthetic culture in the educational space of universities in the People's Republic of China (PRC)]. (Candidate's thesis). Kharkov [in Russian].
12. Zhang, Youwen. (2018). Osoblyvosti formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu seredovyshchi kytaiskoho universytetu [Features of formation of students' multicultural competence in the educational environment of the Chinese university]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky,* 8 (322), 165–170 [in Ukrainian].
13. Zhang, Youwen. (2019). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv v universytetakh KNR* [Formation of students' multicultural competence in Chinese universities in the People's Republic of China (PRC)]. (Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
14. Zhou, Shengnan. (2018). *Razvitie obshchego muzykalnogo obrazovaniia v Kitae (1950-2014 gg.)* [Development of general music education in China (1950-2014)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Minsk [in Russian].
15. Chyrva, Ya. O. (2018). *Formuvannia mizhetnichnoi tolerantnosti v inozemnykh studentiv klasychnykh universytetiv* [Formation of interethnic tolerance in foreign students of classical universities]. (Candidate's thesis). Kharkiv – Luhansk [in Ukrainian].
16. Shteimiller, I. O. (2015). *Naukovo-metodychne zabezpechennia akulturatsii inozemnykh studentiv klasychnoho universytetu* [Scientific and methodological support of foreign students' acculturation of the classical university]. (Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
17. Abbasian, G. R, & Esmaile, M. K. (2018). Peer-Coaching, EFL. Teacher's Professional Identity Development and Students' Academic Achievements. *Theory and Practice in Language Studies,* 8, 150–163. Doi: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0801.19 [in English].
18. Ali, Z. B. M., Wahi, W., & Yamat, H. (2018). A Review of Teacher Coaching and Mentoring Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (8), 504–524. Doi: 10.6007/IJARBSS/v8-i8/4609 [in English].
19. Atkinson, M., Lord, P., & Mitchell, H. (2008). *Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence.* Retrieved from https://www.nfer.ac.uk/media/2003/mcm01.pdf [in English].

20. Beech, E. S. (2018). Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 44 (4), 610–625 [in English].
21. Derrick, D. (2015). Engaging students as tutors, trainers, and leaders. Retrieved from https://swsu.ru/sbornik-statey/pdf/53-2_4_derrick.pdf [in English].
22. Wei, Fu. (2017). ICT Integration in Chinese basic education system: from the teaching and learning perspective. *Zhejiang Shuren University Review,* 176, 17–22 [in English].
23. Giovanni, R. P. Sadewo, Emiko S. Kashima, & Gallagher, C. (2020). International students' cross-cultural adjustment: social selection or social influence? *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 51 (6), 490–510. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0022022120930092 [in English].
24. Zhiwen, Hu & McGrave, Ian (2011). Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20, 41–59 [in English].
25. Fengchung, M. (2007). ICT capacity standards for teachers in China. *ICT in Teacher Education: Case Studies from the Asia-Pacific Region*, 53–62 [in English].

Zhukova O. A.,
orcid.org/0000-0001-9724-9598

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCES OF MUSICIAN STUDENTS FROM CHINA IN THE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE

The objective this article is to describe pedagogical conditions that make it possible to form intercultural competences of future music teachers from China in the system of domestic professional training (overcoming the barriers of intercultural communication; implementing the ideas of intercultural development in the educational process of a higher education institution; variety of role positions of the teacher, and the inclusion of foreign students into extracurricular activities).

The article focuses on the fact that among the barriers to intercultural communication, the leading place is occupied by language and communication barriers. They allow other difficulties to arise: the cultural ones, the academic, and the psychological. The language and communication barriers stem from the fact that students from China by and large do not speak the Ukrainian language, while science and education workers in the Ukraine have a low level of proficiency in the English language. The existence of cultural barriers is due to differences in world views via patterns formed in accordance with social norms and traditions of their country.

The article emphasizes that the process of forming intercultural competence will be more effective when students start getting involved not only in classroom activities, but also in extracurricular work by visiting exhibitions, cinemas, museums, festivals, speech clubs, master classes in various areas of professional development, as well as by interacting with prominent figures from the professional music community.

The article also stresses that in the conditions of stigmatization of a number of professions in the Ukraine, performance by teachers of role positions such as the mentor, the coach, the tutor, the facilitator, and the advisor is more of a desirable objective than the reality. Therefore, in order for teachers to perform their responsibilities under these role positions, teachers should do the following: increase their level of proficiency in the language of instruction for music students from China; improve skills of intercultural interaction through a deeper study of traditions and culture of Chinese students; and create a psychologically relaxing atmosphere during classroom and extracurricular work with foreign students.

Key words: music education, professional community, programs of academic disciplines, barriers to intercultural communication, roles of the teacher, conditions of personal and professional development of students.

Дата надходження статті: 13.01 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Жерновникова О. А.

УДК 377.36:37.091
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.212*

Кузьменко В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-5424-8234
Білавич Г. В.*,*
orcid.org/0000-0002-1555-0932

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРІЗЬ ВИМІР РИТОРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі риторизації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, яка актуалізується не тільки в теоретичному, а й практичному вимірі. Так, близько 46% випускників педагогічних закладів вищої освіти недостатньо володіють риторичною культурою, відчувають страх перед аудиторією, мають труднощі в підготовці та виголошенні публічного виступу тощо. Нова парадигма вищої педагогічної освіти ставить завдання – посилити практичну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Це передбачає знання в галузі риторичної підготовки, володіння вміннями вести конструктивний діалог, суперечку, бесіду, виступати з публічною промовою, висловлюючи власний погляд на ту чи іншу педагогічну чи суспільну проблему тощо.

За результатами аналізу навчальних планів професійної підготовки бакалавра з галузі знань 01Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» декількох ЗВО України зроблено низку висновків. Навчальні плани недостатньою мірою слугують формуванню риторичної особистості майбутнього вчителя початкової школи, оскільки на це спрямовані тільки обмежене коло навчальних предметів з блоку професійної підготовки (предмети за вибором студента).

Дисципліни, які передбачені навчальним планом спеціальності «Початкова освіта», мають недостатній арсенал щодо змісту, форм та методів формування риторичних умінь. Автори наголошують: велику роль у риторичній підготовці майбутніх учителів відіграють курси «Основи культури і техніки мовлення», «Виразне читання в початковій школі», «Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів» та деякі інші. Однак це предмети за вибором студента. Тому варто риторизувати професійну підготовку здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, зокрема в частині обов'язкових предметів, а також уточнення й коригування вимагають курси «Основи культури і техніки мовлення», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література та методика навчання літературного читання» та деякі інші. Необхідно активізувати навчально-риторичну діяльність студентів, розширити практичну підготовку, організувати ефективні форми самостійної роботи студентів тощо. Важливим чинником риторизації підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти може стати курс «Основи риторики та красномовства», мета якого – формувати риторичну особистість майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: риторизація, професійна підготовка, майбутній учитель початкової школи, студенти, початкова освіта.

Постановка проблеми. Тенденції в розвитку системи вищої педагогічної освіти вимагають постійного перегляду концептуальних і технологічних підходів до підготовки професійних кадрів. Ідеї особистісної та соціальної орієнтованості у вищій педагогічній освіті, шляхи формування активної особистості, здатної самостійно робити вибір, ставити і реалізовувати цілі, що виходять за межі, визначені освітніми стандартами, усвідомлено оцінювати свою діяльність – це ті ключові пріоритети, які визначають

* © ***Кузьменко В. В.***
* © ***Білавич Г. В.***

концептуальні положення педагогічної освіти, що випливають із Концепції Нової української школи [4], новітніх освітніх документів.

Важливу роль у підготовці вчителя нового покоління теоретики і практики відводять риториці як науці та навчальній дисципліні. Саме риторичні вміння як важливий складник загальної і професійної культури педагога допоможуть учителеві початкових класів, окрім іншого, ефективно організовувати педагогічний процес, будувати переконливу комунікацію з дітьми, їхніми батьками, колегами, громадськістю тощо. Ці професійні вміння необхідні педагогові, позаяк спілкування, слово – це його основні інструменти в діяльності. Формування риторичних умінь майбутніх учителів початкової школи – здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти – у процесі їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти слугуватиме підвищенню ефективності їхньої фахової діяльності, сприятиме більш повній самореалізації особистості, розвитку індивідуальності. З огляду на це актуалізується проблема риторизації освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО).

Аналіз досліджень. Незважаючи на те, що сьогодні до проблем формування риторичної компетентності особистості звертаються чимало вчених (Н. Голуб, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, Л. Мацько, А. Михальська, О. Мурашова, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, І. Шведова, О. Юніна та інші), питання формування риторичних умінь майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти (ЗВО) до кінця ґрунтовно не розроблено.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності процесу риторизації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, окресленні ключових напрямів формування риторичних умінь здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема риторизації професійної підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти актуалізується не тільки в теоретичному аспекті ще й тому, що, як засвідчили результати досліджень [1; 2; 5; 9], близько 46 % випускників педагогічних вишів недостатньо володіють риторичною культурою, відчувають страх перед аудиторією, мають труднощі в підготовці та виголошенні публічного виступу тощо. Це підтвердили і результати нашого дослідження, проведеного з-поміж студентів педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Таку ситуацію пояснюємо з-поміж іншого і суперечностями, які склалися в теорії і практиці професійної підготовки вчителя: з одного боку, виклики, перед якими стоїть сучасна школа, вимагають підготови фахівця, який володіє високим рівнем комунікативної компетентності, з іншого боку, результати аналізу стану наукової літератури з порушеної проблеми засвідчують недостатню увагу авторів до цього питання; з одного боку, закони України про освіту наголошують на важливості формування професіограми вчителя нового покоління як риторичної особистості, з іншого боку, аналіз стану підготовки студентів у ЗВО засвідчує: досі відсутня перспективна концепція формування риторичних умінь у майбутніх педагогів; аналіз навчальних планів низки ЗВО України дає підстави стверджувати, що на формування такої компетентності спрямовано зазвичай у найкращому випадку 1–2 навчальні дисципліни. Понад те, елементи риторичної підготовки цілісно не об’єднані, вони здебільшого випадкові, частково зафіксовані в окремих освітніх дисциплінах, які вивчаються студентами на бакалаврат, а компонент риторичної культури, зокрема, риторичні вміння, розглядаються як другорядні, перебувають на задньому плані професійної підготовки майбутніх учителів, отже, не є предметом особливої уваги.

Із цього робимо висновок: у теорії педагогічної освіти та науки склалася ситуація, коли риторична підготовка здобувача бакалаврського рівня вищої освіти розглядається вченими радше як теоретична, що спрямована на забезпечення певної системи знань із цієї дисципліни. Ми зі всією відповідальністю стверджуємо: нова парадигма вищої

педагогічної освіти в державі ставить перед освітянами важливі завдання посилення практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що, окрім певного запасу теоретичних знань у ділянці риторики, повинні володіти необхідними вміннями їх ефективно застосовувати у повсякденній педагогічній практиці.

Отже, актуальність педагогічної риторики [7] визначаємо реаліями сьогодення, новим концептуальним підходом до освіти, що утверджує культивування загальнолюдських і національних цінностей, гуманізму, доброчинства, духовно-інтелектуальне пробудження особистості тощо. Формування риторичної культури майбутнього педагога в системі педагогічної освіти є вагомим резервом підвищення якості підготовки спеціалістів, позаяк без уміння вести конструктивний діалог, суперечку, бесіду, виступати з публічною промовою, висловлюючи власний погляд на ту чи іншу проблему сучасності руйнується педагогічне спілкування, гальмується процес демократизації освітнього життя на всіх його етапах [6, с. 110–116].

Проаналізувавши сучасні концепції вивчення риторики, ми дійшли до розуміння риторичної культури як інтегративної властивості особистості, що ґрунтується на відповідних знаннях і навичках та забезпечує готовність виконувати риторичну діяльність. У структурі риторичних умінь здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, що розглядається нами як своєрідне відображення структури риторичної культури, виокремлюємо три взаємопов'язаних компоненти (мисленнєвий, мовленнєвий, комунікативний) [1, с. 18].

Вимоги професії майбутнього вчителя початкової школи передбачають наявність у фахівця відповідних умінь для ефективного забезпечення її комунікативно-риторичних аспектів. Риторичні вміння майбутнього вчителя мають свою специфіку, що зумовлюється низкою педагогічних умов: метою, завданнями, об'єктами, сферами застосування та функціями його професійної діяльності. У теоретичному аспекті важливо з'ясувати сутність і зміст компонентів риторичних умінь з метою подальшої діагностики та формування їх у здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти в тісному взаємозв'язку і взаємодії як органічної цілісності. Для визначення ефективності формування риторичних умінь у майбутніх учителів початкової школи насамперед варто з'ясувати можливості навчально-виховного процесу у ЗВО щодо риторичної підготовки студентів.

З метою аналізу змісту риторичної підготовки студентів ми розглянули чинні навчальні плани підготовки бакалавра з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» низки вишів України. Зазвичай до навчального плану (далі наведено середні показники проаналізованих навчальних планів) включено різноманітні гуманітарні дисципліни: із циклу загальної підготовки, що складається з блоків обов'язкових дисциплін (5 навчальних предметів), вибіркових дисциплін (дисциплін за вибором ЗВО (2), дисциплін вільного вибору студента (8), циклу професійної підготовки, що складається з обов'язкових дисциплін (теоретичної (22), практичної підготовки (8)), вибіркових дисциплін (дисциплін за вибором ЗВО (6) та дисциплін вільного вибору студента (61)).

З огляду на порушену в назві статті проблему, зазначимо, що риторичній підготовці здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти відводиться недостатньо уваги. До прикладу, з-поміж 5 обов'язкових дисциплін із циклу загальної підготовки тільки навчальний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» найбільше сприяє риторизації освітнього процесу в ЗВО. Певні потенційні можливості для цього має і курс «Філософія» у частині вивчення логіки.

Аналогічну ситуацію бачимо і щодо циклу вибіркових дисциплін. Так, стосовно вибіркових дисциплін за вибором ЗВО – це тільки два предмети (політологія, іноземна мова), які, на жаль, не мають достатніх можливостей для формування риторичної культури саме вчителя початкової школи. Щодо предметів за вибором студента (8 дисциплін: основи економічної теорії, економіка праці, основи охорони праці,

соціологія, релігієзнавство, безпека життєдіяльності, трудове право, цивільний захист) бачимо таку ж ситуацію (рис. 1).

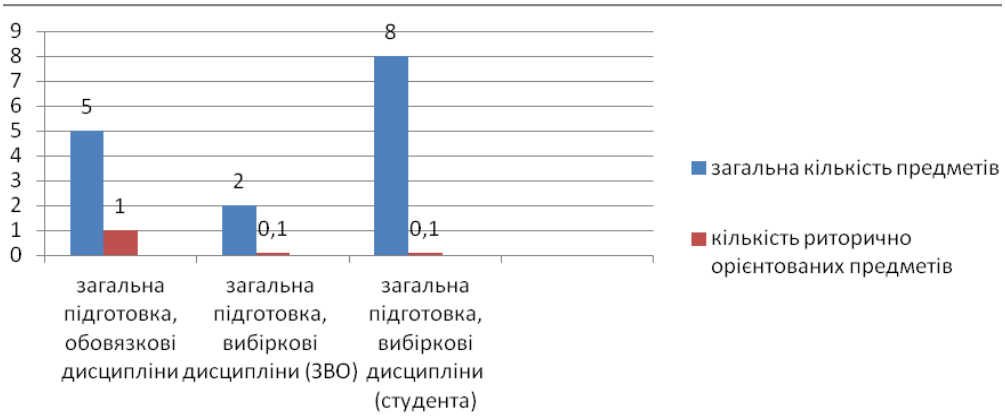

Рис. 1. Місце риторично орієнтованих предметів з-поміж дисциплін загальної підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти

Цикл професійно спрямованих обов'язкових дисциплін у частині теоретичної підготовки (22) має певний спектр навчальних предметів (його умовно назвемо риторично орієнтованим). Це, до прикладу, основи педагогіки зі вступом до спеціальності, педагогічна майстерність, сучасна українська мова з практикумом, дитяча література та методика навчання літературного читання. Практична підготовка, що включає загальну практику (1), виробничу практику (2), курсові роботи (3), атестації (фахового іспиту з фундаментальних дисциплін початкової освіти) та комплексного іспиту з фахових методик початкової освіти, які поціновуємо як підсумок та можливість продемонструвати свої риторичні уміння на практиці, засвідчити сформовану риторичну особистість майбутнього вчителя початкової школи.

Цикл вибіркових дисциплін (за вибором ЗВО) становлять основи інклюзивної освіти, історія педагогіки, медіадидактика, основи педагогічних досліджень, педагогічна інноватика, практичний курс англійської мови, які недостатньо забезпечують завдання ЗВО – формувати майбутнього вчителя як риторичну особистість. Певний (але недостатній) потенціал для професійної підготовки педагога у вимірі формування риторичної компетентності вчителя початкової школи таять у собі окремі дисципліни із циклу вільного вибору студента (із 61 предмета – це лише виразне читання в початковій школі, основи культури і техніки мовлення, основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів, основи формування комунікативної компетентності молодшого школяра, література та інклюзія, формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів, ознайомлення дітей з довкіллям та розвиток рідного мовлення, конфліктологія, толерантність в інклюзивному процесі, методика навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, соціальна психологія). Інші дисципліни за умов актуалізації викладачем проблеми риторизації освітнього процесу можуть стати своєрідним навчальним майданчиком, де формується риторична особистість майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, професійна підготовка бакалавра з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» недостатньою мірою слугує формуванню риторичної особистості майбутнього вчителя початкової школи, оскільки на виконання цього завдання спрямовано тільки обмежене коло навчальних предметів з блоку професійної підготовки (предмети за вибором студента). Результати аналізу розмаїття психолого-педагогічних дисциплін дають підстави зробити висновок, що хоча вони й мають певний потенціал щодо формування риторичних умінь у здобувачів

бакалаврського рівня вищої освіти, але вивчення цих курсів не передбачає цілеспрямованого формування риторичних умінь. Так само слабо організовані й міжпредметні зв'язки цих дисциплін. Навчання проводиться загалом розрізнено, у межах окремих навчальних предметів, що забезпечують підготовку з конкретної галузі науки. Так, до прикладу, певне значення для формування риторичних умінь, а саме мисленнєвого їх компонента, має вивчення курсу «Філософія», зокрема її розділ «Логіка». Він озброює студентів основами правильного мислення, знаннями про його закони й форми, сприяє формуванню мисленнєвої культури майбутніх фахівців. Особливо важливим у вимірі нашого дослідження є вивчення студентами законів логіки, застосування яких застереже від невизначеності, суперечливості та безпідставності думки; теорії аргументації, що є логічною основою публічної промови й техніки спору, навчання мистецтва евристики. Однак через слабкі міжпредметні зв'язки (зокрема, з риторикою) або їх повну відсутність часто студенти сприймають логіку досить абстрактно, майбутні вчителі не бачать її прикладної сторони, не усвідомлюють значення вивчення цього навчального предмета для своєї подальшої професійної діяльності.

Великий потенціал щодо формування риторичної особистості майбутнього вчителя мають такі навчальні дисципліни, як українська мова (за професійним спрямуванням), основи культури і техніки мовлення, виразне читання в початковій школі та інші. Так, у курсі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням» студентство ознайомлюється з темами «Українська мова як мова професійного спілкування», «Стилі сучасної української мови», «Науковий стиль української мови» та ін., вивчення яких передбачає реалізацію дидактичної мети – прищепити навички культури фахового спілкування, ознайомити зі способами впливу на людей під час безпосереднього спілкування, з індивідуальними та колективними формами ділового спілкування, а також зі стратегіями поведінки під час ділової бесіди, співбесіди з працедавцем; підвищити загальний рівень мовленнєвої культури студентів, підвищувати культуру усного мовлення, зокрема ведення телефонної розмови; розвивати творчі здібності студентів у процесі виконання різних видів завдань, формувати навики культури мовлення; розвивати комунікативну професіограму майбутнього фахівця; збагачувати словниковий запас студентів; формувати навики послуговування етикетними формулами; виховувати ввічливість, ґречність, толерантність у мовленнєвій поведінці студентів; оволодівати прийомами та навичками ділового спілкування під час колективного обговорення професійних проблем; формувати навики культури поведінки під час перемовин, зборів, нарад, дискусій; оволодівати знаннями про правила ведення суперечок тощо [3, с. 4].

Висновки. Дисципліни, які передбачені навчальним планом спеціальності «Початкова освіта», мають недостатній арсенал щодо змісту, форм та методів формування риторичних умінь. Велику роль у цьому відіграють курси «Основи культури і техніки мовлення», «Виразне читання в початковій школі», «Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів» та деякі інші, утім, це предмети за вибором студента. Варто риторизувати професійну підготовку здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, зокрема в частині обов'язкових предметів, а також уточнення й коригування вимагають курси «Основи культури і техніки мовлення», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література та методика навчання літературного читання» та деякі інші, а саме: у частині забезпечення професійно-педагогічної спрямованості змісту навчання, активізації навчально-риторичної діяльності студентів, розширення практичної підготовки, формування риторичних умінь в єдності мисленнєвого, мовленнєвого та комунікативного компонентів, організації ефективної самостійної роботи студентів, установленні міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами, які можуть сприяти формуванню та вдосконаленню цих умінь. У процесі аналізу

навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу (основи педагогіки зі вступом до спеціальності, педагогічна майстерність, дидактика, теорія виховання тощо) виявлено значні потенційні можливості щодо формування риторичних умінь у майбутніх фахівців. Поряд із цим наявні чинники, що послаблюють риторичну підготовку, негативно позначаються на процесі формування риторичних умінь студентства. Важливим чинником риторизації підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти може стати курс «Основи риторики та красномовства», покликаний формувати риторичну особистість майбутнього вчителя початкової школи.

Подальшого наукового розгляду потребує проблема аналізу навчально-методичного забезпечення процесу риторизації професійної підготовки вчителів початкової школи за умов ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Білавич Г. Основи риторики. Івано-Франківськ, 2018. 208 с.
2. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Гуменюк І., Білавич Г. Українська мова (за професійним спрямуванням). Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 202 с.
4. Нова українська школа, 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/
5. Первушина А. В. Технологія риторичної підготовки майбутніх фахівців. *Зб. наук. праць Національної академії прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького*. 2012. № 19. Частина ІІ (спеціальний випуск). С. 189–193.
6. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації: навч. посіб. Київ: Київ. Ін-т банкірів банку «Україна», 1996. 180 с.
7. Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць за матеріалами наук. семінару; за ред. Т. А. Космеди. Львів: ПАІС, 2007. 267 с.

References:

1. Bilavych, H. (2018). *Osnovy rytoryky* [Fundamentals of rhetoric]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
2. Holub, N. (2008). *Rytoryka u vyshchii shkoli* [Rhetoric in high school]. Cherkasy: Brama-Ukraina [in Ukrainian].
3. Humeniuk, I., & Bilavych, H. (2016). *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)* [Ukrainian language (for professional purposes)]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
4. New Ukrainian School. (2018). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/ [in Ukrainian].
5. Pervushyna, A. V. (2012). Tekhnolohiia rytorychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Technology of future specialists' rhetorical training]. *Zb. nauk. prats Natsionalnoi akademii prykordonnykh viisk Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho*, 19 (2), 189–193 [in Ukrainian].
6. Sahach, H. M. (1996). *Mystetstvo dilovoi komunikatsii* [The art of business communication]. Kyiv: Kyiv. in-t bankiriv banku «Ukraina» [in Ukrainian].
7. Kosmedy, T. A. (Ed.). (2007). *Suchasna pedahohichna rytoryka: teoriia, praktyka, mizhpredmetni zviazky* [Modern pedagogical rhetoric: theory, practice, interdisciplinary links]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].

Kuzmenko B. B.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234
Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932

PREPARATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER THROUGH THE DIMENSION OF EDUCATION RHETORIZING

The article is devoted to the problem of rhetorizing professional training of future primary school teachers - applicants for bachelor's degree, which is relevant not only in theoretical but also in practical terms. Thus, about 46% of graduates of higher pedagogical institutions do not have enough rhetorical culture, fear the audience, and have difficulty in preparing and delivering a public speech, and so on. The new paradigm of higher pedagogical education aims to strengthen the practical training of future primary school teachers. This includes knowledge in the field of rhetorical training, the ability

to conduct a constructive dialogue, debate, conversation, make a public speech, expressing their own views on a particular pedagogical or social problem, and so on.

Based on the results of the analysis of the curricula for the bachelor's degree in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in the specialty 013 "Primary Education'" of several higher education institutions in Ukraine, a number of conclusions was made. Curricula do not sufficiently serve the formation of the rhetorical personality of the future primary school teacher, as this is aimed only at a limited number of subjects from the block of professional training (subjects of the student's choice).

Disciplines provided by the curriculum of the specialty "Primary Education" have an insufficient arsenal of content, forms and methods of rhetorical skills. The authors emphasize that the courses "Fundamentals of Culture and Speech Techniques", "Expressive Reading in Primary School", "Fundamentals of Communicative Activity of Future Primary School Teachers" and some others play an important role in the rhetorical training of future teachers. However, these are subjects of the student's choice. Therefore, it is necessary to rhetorize the professional training of bachelor's degree students, in particular in the compulsory subjects, as well as clarification and adjustment required courses "Fundamentals of Culture and Speech Techniques", "Ukrainian language for professional purposes", "Modern Ukrainian language with a workshop", "Children's literature and methods of teaching literary reading" and some others. It is necessary to intensify the educational and rhetorical activities of students, to expand practical training, to organize effective forms of independent work of students, etc. An important factor in the rhetorizing preparation of bachelor's degree students can be the course "Fundamentals of Rhetoric and Eloquence", the purpose of which is to form the rhetorical personality of the future primary school teacher.

Key words: rhetorizing, professional training, future primary school teacher, students, primary education.

Дата надходження статті: 14.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.193*

Рускуліс Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-2293-5715

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ НАУКОВИХ СТУДІЮВАНЬ МАРІЇ ІВАНІВНИ ПЕНТИЛЮК

У статті визначено, що особливістю неперервної мовної освіти є формування мовної особистості, що забезпечує утвердження статусу української мови як державної; з'ясовано, що для майбутніх учителів української мови – це постійна праця над словом, намагання засвоїти всі його тонкощі, досягнувши високого рівня лінгвістичної компетентності, й передати отримані знання учням; наголошено, що дослідження мовної особистості – один із векторів наукових пошуків Марії Іванівни Пентилюк; досліджено тлумачення поняття «мовна особистість» (за М. Пентилюк) як високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння й навички. На основі аналізу праць М. Пентилюк: закцентовано увагу на проблемі престижу української мови – її авторитет у міжнаціональному та міжнародному спілкуванні; проаналізовано особливості формування національно-мовної особистості в сучасному освітньому просторі як

* © ***Рускуліс Л. В.***

носія національного способу мислення, національної свідомості та самосвідомості, національного характеру й менталітету, національно-культурної мотивації; обґрунтовано, що формування людини відбувається тоді, коли освіта рідною мовою здатна забезпечити високий рівень розвитку комунікативної компетентності; розглянуто складники комунікативної компетентності (мовна, мовленнєва, предметна, прагматична); простудійовано поняття «культуромовна особистість» та її критерії; висвітлено етапи формування культуромовної особистості; схарактеризовано творчі вміння, що спрямовані на сприймання, відтворення й створення висловлювань в усному й писемному мовленні; з'ясовано психологічні передумови засвоєння комунікативних умінь і навичок.

Ключові слова: мовна особистість, національно-мовна особистість, комунікативна компетентність, престиж мови, мовна, мовленнєва, предметна, прагматична компетентності, творчі вміння, комунікативні вміння й навички.

Постановка проблеми. В основі неперервної мовної освіти – формування мовної особистості, що забезпечує утвердження статусу української мови як державної, розвою українськомовного середовища, а звідси й плекання українськомовної стійкості, прагнення до оволодіння материнською мовою, відродження національних традицій, виокреслення еталонів висококультурного інтелігентного спілкування. У швидкозмінному суспільстві сучасна молода людина знаходиться в пошуку інноваційних мовних знань, відчуваючи потребу самовдосконалюватися, відчувати себе конкурентоспроможною й затребуваною. Для майбутніх учителів української мови – це постійна праця над словом, намагання засвоїти всі його тонкощі, досягнувши високого рівня лінгвістичної компетентності, й передати отримані знання учням, тобто передусім сформуватися як досконала мовна особистість – «освічена особистість, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність» [9, с. 153].

Аналіз досліджень. Проблема дослідження мовної особистості в лінгвістиці (Ф. Бацевич, Й. Вайсгербер, В. Карасик, Ю. Караулов, В. Маслова, Л. Мацько, О. Селіванова, Л. Струганець та ін.) й лінгводидактиці (А. Богуш, Є. Голобородько, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Н. Дика, В. Завгороднова, К. Климова, А. Нікітіна, М. Пентилюк, І. Рубан, О. Семеног, Т. Симоненко, О. Трифонова, Г. Шелехова та ін.) окреслена всебічно й визначена чітко. Учені схарактеризували теоретико-методологічні засади мовної особистості, аспекти формування й розвитку її. Зазначимо, що поняття «мовна особистість» увійшло в наукові парадигми як мовознавства, так і філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо, підкресливши на неповторності й винятковості людини, розвиток якої поза мовою неможливий.

Мета статті: проаналізувати науковий доробок М. Пентилюк із проблем дослідження мовної особистості в сучасній українській лінгводидактиці, схарактеризувати поняття «комунікативна компетентність» та його складники, етапи становлення культуромовної особистості.

Виклад основного матеріалу. З'ясовуючи стан розвитку сучасної української лінгводидактики, С. Омельчук наголошує, що важливе значення в цьому процесі мають наукові праці М. Пентилюк – знаної науковці, доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України, відмінника освіти України, професора Херсонського державного університету, яка є автором концепцій, навчальних програм, підручників та посібників для закладів освіти [1, с. 25]. Поклик власної душі привів Марію Іванівну в науку, де вона репрезентує неординарність тлумачень наукових фактів, заглиблюючись у відомі істини й пропонуючи їхніх аналіз поціновувачам українського слова на якісно новому рівні в контексті інноваційних бачень [6, с. 4]. Сьогодні

М. Пентилюк належить до когорти тих науковців, які активно розвивають філософію освіти, створюють власні наукові школи, готують молодих науковців із методики української мови.

Однією із домінантних, як демонструють проведені дослідження, у розвідках Марії Іванівни є проблема формування мовної особистості, оскільки «зростає роль формування особистості, що вміє здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [3, с. 58]. Під поняттям «мовна особистість» М. Пентилюк розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички» [4, с. 294]; людину, «яка любить, знає і береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею в своїй професійній діяльності і в повсякденному мовленні» [5, с. 17]. Лінгводидактиня підкреслює, що сучасне розуміння поняття «мовна особистість» ґрунтується на суб'єктно-суб'єктних стосунках учасників освітнього процесу, а, отже, учень – це суб'єкт цього процесу, який «бере активну участь у ньому, розвиває своє мислення й мовлення, засвоюючи мову й користуючись нею, опановуючи всі види мовленнєвої діяльності» [2]. Повністю погоджуємося з такими твердженнями М. Пентилюк, адже наразі назріла гостра потреба формувати нову генерацію українців, які будуть здатні плідно працювати й функціювати в інноваційних викликах суспільства, в умовах глобалізації мовознавчої інформації.

У проспекції з'ясування концептуальних засад сучасної української лінгводидактики науковця визначає, що навчання мови спрямоване на формування мовної особистості, яке здійснюється під час оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо), а засобом формування мовної особистості в усіх закладах освіти є українська мова як рідна й державна [5, с. 17]. М. Пентилюк переконливо доводить, що піднесення статусу української мови, глибокі знання її, поширення й упровадження в усі галузі суспільного життя, досягнення високого культурного рівня використання її в усіх сферах мають визначальну роль у створенні мовної захищеності держави, сприяють процесу мовного самоствердження нації. Отже, вчителі-словесники покликані навчити учня вільно володіти мовою, продемонструвати її неповторну красу й невичерпні можливості, виховувати любов і повагу до неї як до державного атрибуту, складника національної ідентичності й символу відродження нації.

Прикметним в дослідженнях Марії Іванівни є акцентування на проблемі престижу мови – «її авторитет у міжнаціональному та міжнародному спілкуванні», що залежить від суспільних функцій мови, кількості людей, що нею користуються, від інформації, що вона фіксує тощо, й сприяє державності й патріотичному ставленні її носіїв [7, с. 36].

Наголошуючи на порушеній проблемі, науковця обґрунтовує поняття «національно-мовна особистість» – носій національного способу мислення, національної свідомості та самосвідомості, національного характеру й менталітету, національно-культурної мотивації. Слушним, уважаємо, є теза про те, що «становлення й формування такої особистості ґрунтується на оволодінні лінгвістичними знаннями, завдяки осягненню засобів рідної мови й високим рівнем комунікативних умінь і навичок» [4]. Цьому, на думку дослідниці, сприятиме добір відповідного навчального українськомовного контенту, який охопить завдання на аналіз концептів української культури, слів-символів, зразків яскравого слова українських письменників тощо. Такі міркування Марії Іванівни переконують, що сучасні українці зобов'язані підтримувати престиж української мови в різноманітних ситуаціях, у політичній, культурній, приватній та інших сферах. Плекання української мови уможливить виробити власний

стиль мовленнєвої поведінки, вдосконалити навички грамотного спілкування, зміцнити мовну стабільність, що стає квінтесенцією розвитку індивіда як національно свідомої мовної особистості.

Праці Марії Іванівни пронизані ідеєю, що розвиток мовної особистості відбувається в процесі спілкування, що потребує глибоких знань мови й умінь правильного використання їх. Формування людини високоосвіченої відбувається тоді, коли освіта рідною мовою здатна забезпечити високий рівень розвитку комунікативної компетентності як здатності «користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [10].

Науковиця до її складників уналежнює:

– *мовну* – глибоке знання одиниць мови (відомості про мову, її граматичну структуру й словниковий склад, історію й закони розвитку її; уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини) й уміле поєднання їх;

– *мовленнєву*, що спирається на мовну й має на меті застосування знань мови на практиці (уміння вести діалог, сприймати й будувати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів, стилів і жанрів), уміле користування мовними одиницями в усному й писемному мовленні в різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя;

– *предметну* – вміння відтворювати МКС, ґрунтуючись на активному володінні тезаурусом української мови;

– *прагматичну* як здатність здійснювати МД, що зумовлена комунікативною метою, вимоги до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функційно-стилістичних різновидів мовлення [там само].

Складники комунікативної компетентності забезпечують осягнення мови й розвиток мовлення фахівця відповідно до ситуації мовлення, а в комплексі з іншими компетентностями – вміння досконало відстоювати професійні позиції, що складає підґрунтя самореалізації й подальшого самовдосконалення. Таке бачення компонентів сутності комунікативної компетентності переконує, що для становлення повноцінної мовної особистості магістральними є лінгвістичні, філософські, психологічні й психолінгвістичні, соціально-культурно-національні складники процесу навчання, що знаходяться в постійному взаємозв'язку.

Безсумнівним є той факт, що врахування складників комунікативної компетентності уможливлює розвиток неповторної особистості вчителя-філолога, який налаштований на власне інтелектуальне зростання й творчість, поважає мову, має ґрунтовні лінгвістичні знання, розвинуте мовне чуття й естетичний смак, уміє спілкуватися відповідно до норм сучасної української літературної мови, сприймає національний компонент у засвоєння української мови невіддільною частиною власного існування, світобачення й світовідтворення. Отже, майбутній учитель української мови повинен зайняти достойне місце в соціумі як приклад досконалої культуромовної особистості, яку характеризує низка критеріїв (правильність, нормативність, чистота, точність, логічність, багатство й різноманітність, доречність, естетичність). Як уважає М. Пентилюк, учителі української мови зобов'язані оволодіти всіма критеріями, що визначить сформованість їх лінгвістичної компетентності й удосконалить навички спілкування.

Формування культуромовної особистості, за Марією Іванівною, проходить такі етапи: етап *допрофесійної підготовки* (старша школа) й *етап професійної підготовки* «на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»), коли забезпечено високопрофесійне володіння сучасною українською літературною мовою, усвідомлено закономірності розвитку мовознавства, студенти оволодівають функціями педагогічного спілкування в процесі засвоєння мовознавчих дисциплін на основі інноваційних методів наукового дослідження з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 296].

Одним з аспектів розвитку творчої мовної особистості є формування творчих умінь, що спрямовані на сприймання, відтворення й створення висловлювань в усному й писемному мовленні. До таких умінь М. Пентилюк уналежнює:

– вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, в аудиторії, класі, на перерві, в розмові з батьками, в ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах телефоном тощо);

– створювати усні монологічні висловлювання (вести урок), реалізувати різні форми позааудиторної роботи, висловлювати своє ставлення до обговорюваного питання, давати певні роз'яснення з фаху тощо;

– адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, факти, докази головного й другорядного, логіка викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передавання інформації іншому, використання її у своїй роботі);

– створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів;

– користуватися різними видами читання [8].

Науковиця наголошує в їх основі – організація процесу спілкування й керування ним, налагодження тісного контакту зі співрозмовником, постійний контроль як власного мовлення, так і мовлення співбесідника; формування умінь і навичок обмінюватися отриманою інформацією, вибрати відповідно до ситуації стиль і тон спілкування тощо.

Марія Іванівна у розвідках неодноразово підкреслює, що розвиток комунікативних умінь – процес тривалий, а його базисом є психічні процеси людини – сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, увага, а також здібності. Лінгводидактиня з'ясовує психологічні передумови засвоєння комунікативних умінь і навичок, до яких належать:

1. Позитивне ставлення студентів до процесу навчання (інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи).

2. Процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і схематична наочність).

3. Процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного й художнього мислення, сприйняття, осмислення й розуміння матеріалу).

4. Запам'ятовування й збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей [5].

Для їх постійного розвитку й досягнення очікуваного результату необхідно правильно організувати освітній процес, урахувати традиційні та інноваційні підходи до навчання мови, загальнодидатичні й часткові методи, прийоми, забезпечити активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. Глибокий аналіз низки наукових студіювань М. Пентилюк переконує на важливості проблеми формування такої мовної особистості, яка спроможна реалізувати себе в комунікативній діяльності, має глибокі лінгвістичні знання, має витончене чуття мови, усвідомлює себе носієм українського етнокультурного коду. Проведені розвідки не вичерпують усієї багатогранності пошуків М. Пентилюк, а лише відкривають перспективи для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.
2. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в проспекції мовленнєвого спілкування. URL: http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9618.pdf#page=53

3. Пентилюк М. І. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
4. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
5. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контекстів Державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
6. Пентилюк Марія Іванівна. Бібліографія до 70-річчя. Херсон: ХДУ, 2006. 66 с.
7. Пентилюк М. І. Генетичні і функціональні особливості української мови. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
8. Пентилюк М. І. Наукові засади формування професійного мовлення студентів-філологів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
9. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

References:

1. Omelchuk, S. (2019). *Suchasna ukrainska linhvodydaktyka: normy v terminolohii i movna praktyka fakhivtsiv* [Modern Ukrainian linguodidactics: norms in terminology and specialists' language practice]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].
2. Pentyliuk, M. I. (2007). Movna osobystist uchnia v prospektsii movlennievoho spilkuvannia [The linguistic personality of the student in the prospect of speech communication]. Retrieved from http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9618.pdf#page=53 [in Ukrainian].
3. Pentyliuk, M. I. (2011). Formuvannia movnoi osobystosti uchnia – vazhlyva problema suchasnoi linhvodydaktyky [The formation of the student's language personality is an important problem of modern linguodidactics]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky,* 256 [in Ukrainian].
4. Pentyliuk, M. I. (2014). Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky [Linguistic personality of the future teacher-philologist in the context of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu,* 2, 290–297 [in Ukrainian].
5. Pentyliuk, M. I. (2011). Rozvytok ukrainskoi linhvodydaktyky v kontekstiv Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi osvity v Ukraini [Development of Ukrainian linguodidactics in the context of the State standard of basic and complete education in Ukraine]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky,* 256 [in Ukrainian].
6. Pentyliuk Mariia Ivanivna. Bibliohrafiia do 70-richchia [Pentyliuk Mariia Ivanivna. Bibliography to the 70th anniversary]. (2006). Kherson: KhDU [in Ukrainian].
7. Pentyliuk, M. I. (2011). Henetychni i funktsionalni osoblyvosti ukrainskoi movy [Genetic and functional features of the Ukrainian language]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky,* 256 [in Ukrainian].
8. Pentyliuk, M. I. (2011). Naukovi zasady formuvannia profesiinoho movlennia studentiv-filolohiv [Scientific principles of formation of professional speech of students-philologists]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky,* 256 [in Ukrainian].
9. Ruskulis, L. (2018). *Metodychna systema formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin* [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines]. Mykolaiv: FOP V. M. Shvets [in Ukrainian].
10. Pentyliuk, M. I. (2015). Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydakty [Dictionary-reference book on Ukrainian linguodidactics]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Ruskulis L. V.,
orcid.org/0000-0003-2293-5715

LINGUISTIC PERSONALITY THROUGH THE PRISM OF SCIENTIFIC STUDIES OF MARIIA IVANIVNA PENTYLIUK

The article defines that the feature of continuous language education is the formation of linguistic personality that ensures the establishment of the status of the Ukrainian language as the state language. It is found out that professional activities of future teachers of the Ukrainian language is a constant work on the word, an attempt to learn all its subtleties, reaching a high level of linguistic competence, and transfer the acquired knowledge to students. It is emphasised that the study of linguistic personality is one of the vectors of scientific research of Mariia Ivanivna Pentyliuk. The interpretation of the concept of "linguistic personality" (according to M. Pentyliuk) has been analysed as a highly developed personality, a bearer of both national speech and universal culture, who has socio-cultural and linguistic stock, communicates fluently in native, state and other languages in a multicultural space, adequately uses acquired multicultural knowledge and speech skills.

Based on the analysis of M. Pentyliuk's works, the attention is focused on the problem of the prestige of the Ukrainian language, its authority in international and multinational communication. The peculiarities of the formation of the national and linguistic personality in the modern educational space as the bearer of the national way of thinking, national consciousness and self-consciousness, national character and mentality, national-cultural motivation have been analysed. It is substantiated that the formation of a person occurs when education in the native language is able to provide a high level of development of communicative competence. The components of communicative competence (linguistic, speech, subject, pragmatic) have been considered. The concept of "cultural-speaking personality" and its criteria have been studied. The stages of formation of cultural-speaking personality have been highlighted. Creative skills aimed at perception, reproduction and creation of utterances in oral and written speech have been characterised. The psychological prerequisites for the acquisition of communication skills and abilities have been clarified.

Key words: linguistic personality; national and linguistic personality; linguistic competence; prestige of a language; linguistic, speech, subject, pragmatic competence; creative skills; communication skills and abilities.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ситченко А. Л.

УДК 378.046-021.68:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.213*

Чумак Л. В.*,*
orcid.org/0000-0002-0010-1093

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ

У статті представлено певні позиції діджиталізації в закладах післядипломної педагогічної освіти. Мету її ми вбачаємо у висвітленні таких методологічних аспектів цифрової трансформації в означених закладах, як закономірності та наукові підходи. Завданнями нашої наукової розвідки є визначення: закономірностей цифровізації закладів післядипломної педагогічної освіти; характерної риси дидактичної системи забезпечення пізнавальної діяльності в сучасному освітньому процесі; сутності наукових підходів щодо цифрової дидактики; змісту базисних положень щодо векторів підготовки викладачів-

* © ***Чумак Л. В.***

інженерів. Методологічну основу становлять концептуальні положення документа «Освіта. Стратегії України 2030», затвердженого Українським інститутом майбутнього (2019 р.); філософські, наукові та педагогічні аспекти освіти; методологічні засади діджиталізації, дидактики і цифрової дидактики; аналіз і узагальнення одержаної інформації та значущих аспектів для можливості подальшого більш чіткого проєктування змісту, методології та методики цифрової дидактики й ефективної підготовки викладачів-інженерів. Дослідження виконано в руслі комплексного поєднання системно-структурного та контекстного підходів до розгляду таких методологічних аспектів цифрової трансформації в закладах післядипломної педагогічної освіти, як закономірності та наукові підходи. Системно-структурний підхід сприяє представленню діджиталізації в означених закладах і з позиції процесу переходу на електронну систему, і в контексті широкого застосування в освітньому процесі теоретичних і методичних засад цифрової дидактики. Контекстний підхід дозволяє розглянути визначену проблему у світлі сучасних наукових напрацювань. Методами дослідження є: структурно-аналітичний метод, що надає можливість вивчати зв'язки між різними ідеями; метод систематизації наукових ідей; метод інтерпретації фактологічних даних; метод прогностичного мислення з орієнтацією на прогноз якісного результату. Новизна дослідження полягає у визначені закономірностей, пропозиції певних наукових підходів щодо цифрової дидактики, виокремленні характерної риси дидактичної системи забезпечення пізнавальної діяльності в сучасних закладах післядипломної педагогічної освіти та висвітленні базисних положень щодо векторів підготовки їхніх викладачів-інженерів.

Ключові слова: діджиталізація, цифрова трансформація, закономірності, наукові підходи, цифрова дидактика, педагогічна інженерія, викладач-інженер.

Постановка проблеми. Характерною рисою буття сучасного суспільства є динамічна інтеграція багатьох соціальних сфер в єдиний цифровий простір. «Цифрову» грамотність («цифрову» компетентність) визнано однією з восьми ключових компетенцій повноцінного життя й діяльності в країнах ЄС. Діджиталізація (цифрова трансформація) в освіті значно оптимізує багатовимірне сприйняття світу. Однак, «в процесі цифровізації фундаментально змінюються структура і організація освітнього процесу» [10, с. 108].

Отже, передумовами діджиталізації післядипломної педагогічної освіти можна визначити і глобальні зміни, і цифровізацію багатьох соціальних сфер, і затребуваність в українському суспільстві компетентного вчителя, спроможного навчати й виховувати дітей покоління мультимедійних технологій.

Аналіз досліджень. Питання діджиталізації освітньої галузі досліджували такі вчені: А. Аксенчик [1], Н. Клячкіна [4; 5], Ю. Колесникова і А. Окуловська [6], Т. Суміна [11], S. Denning [14], C. Rogers [15] та ін. Однак, відсутність чіткої визначеності методології діджиталізації освіти зумовила вибір теми нашої статті.

Мета статті – висвітлення таких методологічних аспектів електронної трансформації в закладах післядипломної педагогічної освіти, як закономірності та наукові підходи. Завданнями нашої наукової розвідки є визначення: закономірностей цифровізації закладів післядипломної педагогічної освіти; характерної риси дидактичної системи забезпечення пізнавальної діяльності в сучасному освітньому процесі; сутності наукових підходів щодо цифрової дидактики; змісту базисних положень щодо векторів підготовки викладачів-інженерів.

Виклад основного матеріалу. У документі «Освіта. Стратегії України 2030», затвердженому Українським інститутом майбутнього (2019 р.), проголошується, що «університети мають перейти не тільки до цифрових інструментів у традиційному навчальному процесі, а й до повністю нових цифрових моделей навчання; розробити програми цифрової трансформації для забезпечення конкурентоспроможності освітньої, науково-дослідної та господарської діяльності на національному та світовому рівнях» [9].

Отже, актуальність проблеми цифровізації вищої освіти визнано в Україні на державному рівні.

Діджиталізацію в закладах післядипломної педагогічної освіти доцільно розглядати і як процес переходу на електронну систему, і як широке застосування в освітньому процесі теоретичних і методичних засад цифрової дидактики.

Творча обробка наукових напрацювань Д. Наумова, С. Орешкова [8] і Н. Аксенчик [1] з питань цифровізації та аналітика надали нам можливість виокремити такі закономірності, що формуються при діджиталізації закладів післядипломної педагогічної освіти:

– «адаптивність – готовність і можливість змінювати структуру й зміст діяльності відповідно до оновлення нормативно-правової документації в сфері освіти, появи нових суб'єктів взаємодії і нових функцій» [1, с. 270].

– інтегративність – спроможність закладу взаємодіяти з інформаційно-освітніми середовищами інших установ освіти, інтегрувати в себе якісно нові створювані компоненти середовища;

– бізнес-орієнтованість – застосування цифрових платформ для забезпечення алгоритмізації прийняття ділових рішень, здійснення управлінських та зовнішніх ділових операцій за допомогою ІКТ;

– цілісність – єдність взаємозв'язків сформульованих цілей, цифрових рішень і розв'язуваних учасниками освітнього процесу педагогічних і навчальних завдань;

– системність – упорядкування ієрархічно вибудуваної структури із взаємодіючої сукупності множинності компонентів у об'єднану систему із діалектичною співвідносністю категорій кількості та якості;

– універсальність – відображення якісного результату технологічної реалізації основоположних складових цілісного освітнього процесу: навчання, виховання, саморозвиток;

– технологічність – основа цифрової дидактики в контексті сукупності різних практик екстенсивного застосування ІКТ і технологій електронного навчання;

– інноваційність – технологічне оснащення побудови стратегій і нових моделей навчання, що виникають «як епіфеномен становлення цифрової дидактики» [8, с. 584];

– поліфункціональність – дієвість повноцінно функціонуючого дидактичного і високотехнологічного потенціалу для рішення інтелектуальних завдань і формування ідей, які раніше не застосовувалися;

– процесуальність – педагогічна практика, відображена у форматах цифрових продуктах, моделювання і прогнозування фахової діяльності та ін.;

– відкритість і доступність – уможливлення санкціонованого доступу користувачеві до освітніх послуг і навчальної інформації, наявної в інформаційних ресурсах середовища та ін.

Як бачимо, визначені вище закономірності, що формуються при переході закладу післядипломної педагогічної освіти на електронну систему, обумовлюють потребу в переосмисленні дидактичної інженерії в контексті інтеграції цифрової дидактики з інженерними уявленнями щодо освітнього процесу.

Хоча основоположником дидактики (від грецького didaskein – «навчати», «мати знання в сфері навчання») прийнято вважати Яна Амоса Коменського – автора відомої «Didactica Magna» (XVII ст.), проте правила щодо систематичного навчання із застосуваннями методу діалектики було запропоновано ще французьким філософом Гуго Сен-Викторским у книзі «Didascalicon» (1120 р.), визнаній основною роботою з проблем функціонування закладів вищого ступеню навчання в епоху Ренесансу [2, с. 25]. Його послідовники – професори паризького університету П'єр де ла Рамі гуманісти Рудольф Агрікола і Філіп Меланхтон акцентували увагу на тому, що «діалектика – це справний, планомірний і зрозумілий спосіб навчання, … мистецтво навчання» [там само, с. 34].

З появою (в середині 80-х років XX століття) комп'ютерних програм, що уможливили візуалізацію динамічності навчального процесу презентаціями інструментарію, графіків, таблиць та ін., актуалізувалися як необхідність у визначенні предмета, цілей і завдань цифрової дидактики, так і затребуваність дидактичної інженерії для конструктивної трансформації традиційного дидактичного тетраедра «учитель – учень – зміст» у чотирьохкомпонентну модель е-навчання (самоорганізованого навчання у віртуальному просторі), в якій четвертою вершиною дидактичної конструкти стала «технологія» із проміжною складовою «контекст» (модель М. Чошанова) [12, с. 687].

Отже, характерною рисою дидактичної системи забезпечення пізнавальної діяльності в сучасному освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти можна назвати трансформацію традиційного дидактичного трикутника у формат чотирикутника: «учитель – учень – зміст – технологія» [там само].

Вказуючи, що «дидактична інженерія сприяє розвитку аналітичних аргументацій педагогів, націлена на застосування макро- і микроаналізів дидактичної системи, процесу та ситуації», умовно таку модель Н. Клячкіна презентує так: «дидактична інженерія = дидактика + інженерія». Ключовими цілями дидактичної інженерії професор визначає аналіз і розробку навчальних технологій [4, с. 491-492].

Як бачимо, у такий спосіб педагог-інженер має можливість інтенсифікувати взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, його змістами та технологіями, «що виходять за рамки предметних областей за допомогою застосувань ІКТ» [там само, с. 490].

Отже, основою педагогічної інженерії можна визначити інтеграцію переосмислення змісту діяльності і ключових ролей педагогів в цифрову епоху з трансформацією традиційного викладання в інноваційний освітній процес, побудований з врахуванням сучасних наукових досягнень і чітким розумінням викладачем теорії навчання і науки про навчання, розвиненим проєктувально-конструкторським мисленням і узагальненим баченням інженерних підходів щодо дидактики.

Оновлення змісту навчальної діяльності в закладах післядипломної педагогічної освіти широким застосування в освітньому процесі теоретичних і методичних засад цифрової дидактики має на меті рішення таких наукових і педагогічних завдань, як: динамізація пізнавальної діяльності; інтенсифікація мотивації тих, хто навчається, щодо досягнення певних цілей; спрощення навчання оцифруванням інформації для прискореної обробки її значних обсягів; об'єднання різногалузевих знань у міждисциплінарний контент для удосконалення загальних і професійних компетентностей педагогів та ін.

Ефективність упровадження теоретичних і методичних засад діджиталізації в освітній процес закладів післядипломної освіти забезпечується як науковим знанням та традиційними психолого-педагогічними основами (висока мотивація науково-педагогічної і навчальної діяльності, професіоналізм викладачів, дієвість організаційних умов та ін.), так і переосмисленням такого методологічного аспекту, як наукові підходи щодо цифрової дидактики.

У контексті дидактичної інженерії, що не тільки передбачає використання наукового методу і сприяє формуванню конструктивних мислень педагогів, а й має двоїсту природу – є як продуктом, так і процесом освітньої діяльності, ми вважаємо необхідним оновити деякі наукові підходи для оптимізації впровадження цифрової дидактики в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти. Пропонуємо такі наукові підходи.

Методологічний підхід – як цілісне, багаторівневе і багатокомпонентне утворення – спрямований на поглиблення знання педагогічної методології, володіння методологією і методами наукового пізнання, інтенсифікацію розумової діяльності в режимі

методологічної та педагогічної рефлексії, удосконалення системи інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності акме-професіонала [13, с. 373].

Компетентнісний підхід – з метою удосконалення сукупності професійних і надпрофесійних компетенцій, відтворених у форматі вимог як до психолого-педагогічної та цифрової грамотності викладача, так і у вимогах до результатів пізнавальної діяльності тих, кого він навчає [11, с. 566].

Конструктивістський підхід – в контексті структурування змісту і нелінійного процесу реалізації освітньої програми відповідно до принципів конструктивізму, модульності, варіативності, гнучкості [7, с. 334].

Agile-методологія – як сукупність підходів до управління процесом пізнавальної діяльності та методик, спрямованих на отримання практичного результату навчання конструктивною взаємодією. «Усвідомлене ставлення до досягнення спільної мети призводить до появи у кожного члена команди своєї власної мети, що забезпечує досягнення командної мети» [11, с. 566]. Застосування Agile-підходу активізує навчання учасників розробляти стратегію і тактику отримання результату. Якість результатів навчання у такий спосіб забезпечується командною роботою з концентрацією кожного з учасників на цілях спільної роботи, його діяльністю в обраній ним зоні відповідальності та активним зворотнім зв'язком між усіма членам команди [14].

Особистісно центрований підхід – «Головна трудність взаємодії в цифровому середовищі полягає в тому, що особистість найчастіше перетворюється в «абстраговані віртуальний образ, створений машинними технологіями на основі збору Великих даних» [3, с. 12]. Необхідними найважливішими умовами доступу до ресурсів людини К. Роджерс називає такі: створення у взаєминах з людиною атмосфери справжнього, щирого (конгруентного) самоподання, безумовного позитивного прийняття і емпатичного розуміння [15, с. 198]. Навчання вчителя у таких психолого-педагогічних умовах в закладі післядипломної педагогічної освіти з опорою на віру викладача в його можливості «закладає надійний фундамент для формування власної пізнавальної мети у людини і відповідальності за її досягнення» [11, с. 567]. До того ж, оптимізації застосування особистісно центрованого підходу в умовах цифрового середовища може сприяти компонента «Face to Face» змішаного навчання.

Адаптивний підхід – для уможливлення вибору вчителем персональної траєкторії, навчання, провідного каналу сприйняття інформації, послідовності вивчення матеріалу і регулювання темпу проходження курсу. Принципами адаптивного навчання Ю. Колеснікова та А. Окуловська називають такі: персоналізація, необхідна кількість повторення завдань для закріплення, підвищення самооцінки того, хто навчається [6, с. 496–497].

Отже, інтенсифікація наукових підходів у організації освітнього процесу закладів післядипломної педагогічної освіти сприятиме забезпеченню досягнення затребуваної освітянами якості результатів навчання.

Як бачимо, перехід закладів післядипломної педагогічної освіти у цифровий формат загострює потребу в фахівцях, спроможних конструювати освітній процес. Базисними положеннями щодо векторів підготовки викладачів-інженерів на засадах цифрової дидактики можна визначити такі: а) спеціалісти, що мають високий попит на знання і здібності проектувати ефективне ofline- і online-навчання; б) аналітики і менеджери інформаційних ресурсів; в) розробники і конструктори курсів, модулів, фрагментів занять із використанням інтерактивних мультимедійних інструментів, спроможні сприяти і надихати на навчання і творчість тих, хто навчається; г) фахівці, здатні моделювати освітній процес, проєктувати і розробляти методи навчання цифрової епохи і системи оцінювання, просувати і відповідально моделювати digital citizenship (цифрове громадянство), стежити за власним професійним ростом та лідерством [5, с. 90].

Висновки. Таким чином, вважаємо, що цифрові рішення діджиталізації в закладах післядипломної педагогічної освіти в контексті визначених закономірностей, запропонованих наукових підходів щодо цифрової дидактики, висвітленої характерної риси дидактичної системи забезпечення пізнавальної діяльності та задоволення потреби у викладачах-інженерах, підготовлених відповідно змісту виокремленних базисних положень, нададуть можливість освітянам ефективніше усвідомлювати навчальний матеріал, формувати цифрові компетентності, здійснювати самоосвітню діяльність, що значно інтенсифікує результативність підвищення їхньої кваліфікації.

Наші подальші наукові розвідки вбачаємо у визначенні ефективного технологічного інструментарію цифрової дидактики з метою підвищення рівня професійної майстерності освітян в умовах закладів післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Аксенчик Н. В. Роль информационно-образовательной среды регионального университета в условиях выстраивания институциональной модели организации 3.0. *Цифровая трансформация образования*: сборник мат. 2-й Межд. науч.-практ. конференции (г. Минск, 27 марта 2019 г.) / отв. ред. А. Б. Бельский. Минск : ГИАЦ Минобразования, 2019. С. 269–273.
2. Волохова И. В. Дидактика: конспект лекций для студентов педагогических вузов. Москва: Просвещение, 2009. 343 с.
3. Горбунов А. С. Личность и цифровые технологии в информационном массовом обществе. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Философские науки. 2018. № 4. С. 8–16.
4. Клячкина Н. Л. Исследование дидактической инженерии. Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (г. Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 г.) / ФГ АОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, 2020. С. 488–493.
5. Клячкина Н. Л. Организация учебной деятельности с применением средств информационных и коммуникативных технологий. *Новые информационных и коммуникативных технологий в образовании*: материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014. С. 84–91.
6. Колесникова Ю. А., Окуловская А. Г. Медиакомпетентность педагога при реализации перевернутого обучения в условиях цифровизации образования. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы XIII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (г. Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 г.) / ФГ АОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, 2020. С. 494–499.
7. Колясникова Л. В. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по образовательным программам высшего образования. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы XII международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 25 февраля – 1 марта 2019 г.). Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2019. С. 332–339.
8. Наумов Д. И., Орешков С. А. Дигитализация экономики беларуси в контексте развития социальной сферы: региональный аспект. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы XIII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (г. Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 г.) / ФГ АОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, 2020. С. 581–589.
9. Освіта. Стратегія України 2030. Київ, квітень 2019. [Презентация]. Український інститут майбутнього. URL: https://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034?fbclid=IwAR3OwyONfn01N18qksqA1lQZUVIFVHMede9wEfXmdIoT-p994WzjZ8MKnVQ
10. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования. *Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета*. 2019. № 2 (28). С. 108–113.
11. Сумина Т. Г. Методологические основы цифрового образовательного процесса. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы XIII международной научно-практиче-

ской конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (г. Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 г.) / ФГ АОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, 2020. С. 560–570.
12. Чошанов М. А. Е-дидактика – новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. *Образовательные технологии и общество*. 2013. № 3. С. 684–696.
13. Чумак Л. В. Розвиток професійної майстерності вчителя зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти: монографія / Л. В. Чумак; А. М. Пилинська (Ред.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. 780 с.
14. Denning S. Explaining Agile. Forbes. 8 September 2016. URL: https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2016/08/13/what-is-agile/.
15. Rogers C. R. Client-centered therapy. In I. L. Kutash & A. Wolf (Eds.), Psychotherapists casebook: Therapy and technique in practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. P. 197–208.

References:

1. Aksenchik, N. V. (2019). Rol informatcionno-obrazovatelnoi sredy regionalnogo universiteta v usloviiakh vystraivaniia institutcionalnoi modeli organizatcii 3.0 [The role of the information and educational environment of a regional university in the context of building an institutional model of organization 3.0], *Tcifrovaia transformatciia obrazovaniia,* mat. 2-i Mezhd. nauch.-prakt. konferentcii [Digital transformation of education, Proceedings of the International scientific and practical conferences]. Minsk [in Russian].
2. Volokhova, I. V. (2009). *Didaktika: konspekt lektcii dlia studentov pedagogicheskikh vuzov* [Didactics: lecture notes for students of pedagogical universities]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
3. Gorbunov, A. S. (2018). Lichnost i tcifrovye tekhnologii v informatcionnom massovom obshchestve [Personality and digital technologies in the informational mass society]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriia: Filosofskie nauki*, (4), 8–16 [in Russian].
4. Kliachkina, N. L. (2020). Issledovanie didakticheskoi inzhenerii [Research of didactic engineering], *Nauka. Informatizatciia. Tekhnologii. Obrazovanie,* materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii «Novye informatcionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke NITO 2020» [Science. Informatization. Technologies. Education, Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference «New Information Technologies in Education and Science 2020»]. Ekaterinburg [in Russian].
5. Kliachkina, N. L. (2014). Organizatciia uchebnoi deiatelnosti s primeneniem sredstv informatcionnykh i kommunikativnykh tekhnologii [Organization of educational activities with the use of information and communication technologies], *Novye informatcionnykh I kommunikativnykh tekhnologii v obrazovanii,* materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii [New information and communication technologies in education, Proceedings of the international scientific and practical conference]. Ekaterinburg [in Russian].
6. Kolesnikova, Y. A., & Okulovskaya, A. G. (2020). Mediakompetentnost pedagoga pri realizatcii perevernutogo obucheniia v usloviiakh tcifrovizatcii obrazovaniia [Media competence of a teacher in the implementation of inverted learning in the context of digitalization of education], *Nauka. Informatizatciia. Tekhnologii. Obrazovanie,* materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii «Novye informatcionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke NITO 2020» [Science. Informatization. Technologies. Education, Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg [in Russian].
7. Koliasnikova, L. V. (2019). Organizatcionno-pedagogicheskie usloviia realizatcii individualnykh obrazovatelnykh traektorii obuchaiushchikhsia po obrazovatelnym programmam vysshego obrazovaniia [Organizational and pedagogical conditions for the implementation of students' individual educational trajectories in educational programs of higher education], *Nauka. Informatizatciia. Tekhnologii. Obrazovanie,* materialy XII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii [Science. Informatization. Technologies. Education, Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg: Izdatelstvo RGPPU [in Russian].
8. Naumov, D. I., & Oreshkov, S. A. (2020). Digitalizatciia ekonomiki belarusi v kontekste razvitiia sotcialnoi sfery: regionalnyi aspekt [Digitalization of the Belarusian economy in the context of social development: a regional aspect], *Nauka. Informatizatciia. Tekhnologii. Obrazovanie,* materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii «Novye informatcionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke NITO 2020» [Science. Informatization. Technologies. Education, Proceedings

of the XIII International Scientific and Practical Conference «New Information Technologies in Education and Science 2020»]. Ekaterinburg [in Russian].
9. Osvita. Stratehiia Ukrainy 2030. [Education. Strategy of Ukraine 2030]. (2019). Kyiv. Retrieved from https://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034?fbclid=IwAR3OwyONfn01N18qksqA1lQZUVIFVHMede9wEfXmdIoT-p994WzjZ8MKnVQ [in Ukrainian].
10. Safuanov, R. M., Lekhmus, M. Yu., & Kolganov, E. A. (2019). Tcifrovizatciia sistemy obrazovaniia [Digitalization of the education system]. *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo neftianogo tekhnicheskogo universiteta,* 2 (28), 108–113 [in Russian].
11. Sumina, T. G. (2020). Metodologicheskie osnovy tcifrovogo obrazovatelnogo protcessa [Methodological foundations of the digital educational process], *Nauka. Informatizatciia. Tekhnologii. Obrazovanie,* materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii «Novye informatcionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke NITO 2020» [Science. Informatization. Technologies. Education, Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference "New Information Technologies in Education and Science 2020"]. Ekaterinburg [in Russian].
12. Choshanov, M. A. (2013). E-didaktika – novyi vzgliad na teoriiu obucheniia v epokhu tcifrovykh tekhnologii [E-didactics is a new look at the theory of learning in the digital age]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*, 3, 684–696 [in Russian].
13. Chumak, L. V. (2017). *Rozvytok profesiinoi maisternosti vchytelia zarubizhnoi literatury v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Development of professional skills of a teacher of foreign literature in the system of postgraduate education]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
14. Denning, S (2016). Explaining agile. *Forbes.* Retrieved from https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2016/08/13/what-is-agile/ [in English].
15. Rogers, C. R (1986). Client-centered therapy. *Psychotherapists casebook: Therapy and technique in practice,* 197-208 [in English].

Chumak L. V.,
orcid.org/0000-0002-0010-1093

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS: REGULARITIES AND SCIENTIFIC APPROACHES

The article presents certain positions of digitalization in institutions of postgraduate pedagogical education. We see its purpose in covering such methodological aspects of digitalization transformation in these institutions as patterns and scientific approaches. The tasks of our scientific research are to determine: patterns of digitalization of institutions of postgraduate pedagogical education; characteristic features of the didactic system of providing cognitive activity in the modern educational process; the essence of scientific approaches to digital didactics; the content of the functional load of the teacher-engineer. The methodological basis is the conceptual provisions of the «Education. Strategies of Ukraine 2030» document, approved by the Ukrainian Institute for the Future (2019); philosophical, scientific and pedagogical aspects of education; methodological principles of digitalization, didactics and digital didactics; analysis and generalization of the received information and significant aspects for the possibility of further clearer content designing, methodology and techniques of digital didactics and effective training of teachers-engineers. The research is carried out in line with a complex combination of system-structural and contextual approaches for the consideration of such methodological aspects of digital transformation in institutions of postgraduate pedagogical education as regularities and scientific approaches. The system-structural approach contributes to the presentation of digitalization in postgraduate pedagogical education both from the standpoint of the process of transitioning to an electronic system, and in the context of wide application of theoretical and methodological principles of digital didactics in the educational process. The contextual approach allows to consider the specified problem in the light of modern scientific developments. The research methods are: structural-analytical method, provides an opportunity to study the relationships between different ideas; method of systematization of scientific ideas; method of interpretation of factual data; method of prognostic thinking with a focus on predicting a qualitative result. The novelty of the study is in identifying patterns, proposing certain scientific approaches to digital didactics, highlighting the characteristics

of the didactic system of cognitive activity in modern institutions of postgraduate pedagogical education and highlighting the basic provisions on the vectors of training of their teachers-engineers.

Key words: digitalization, digital transformation, regularities, scientific approaches, digital didactics, pedagogical engineering, teacher-engineer.

Дата надходження статті: 22.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 821.161.2–193.3.09(477.73)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.197*

Баденкова В. М.*,*
orcid.org/0000-0002-8024-2434
Родіонова І. Г.*,*
orcid.org/0000-0002-3020-8764

ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ СОНЕТА СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ С. КРИЖАНІВСЬКОГО)

У статті акцентовано, що в сучасному глобалізованому світі все важче ідентифікувати себе як частину окремої етнічної спільноти і тому важливим складником у системі національно-мовного виховання особистості посідає краєзнавство. Науковці наголошують, що літературне краєзнавство є педагогічною категорією, стійким педагогічним явищем, системним структурним компонентом сучасної літературної освіти. Незважаючи на значні напрацювання з проблеми, різноманіття аспектів літературного краєзнавства в навчально-виховному процесі, відчутною є недостатня кількість розробок текстуального вивчення творів письменників Миколаївщини, що повинно було б допомогти студентам осягати глибинну сутність спадщини митців краю, поглиблювати знання про його історію, його найвидатніших земляків, а також сприяти формуванню загальнолюдських духовних цінностей, крім того, дасть змогу майбутнім вчителям-філологам поглибити теоретичні знання з літературознавства.

У статті актуалізовано поняття «сонет», визначено його види, охарактеризовано сонетну традицію в українській літературі, а також звернено увагу на особливості вивчення цих форм вірша на матеріалі поетичної практики одного з найвідоміших літературних діячів не тільки Миколаївщини, але й України XX ст. С. Крижанівського, як-от сонет з кодою, сонет без рим, подвійний сонет, сонет-акростих та ін. У пропонованій праці відзначено, що творчість митця тривалий час не висвітлювалась у критичних джерелах, не використовувалися його поетичні знахідки у вузівській та відповідно у шкільній практиці, зокрема його сонети, для ідейно-естетичного розвитку учнів. Установлено, що митець є автором 14 різновидів сонетів, вивчення яких актуальне в теоретичному та практичному аспектах. Схарактеризовано зміст стилістико-мовної роботи студентів із поетичним текстом у процесі його вивчення. Зроблено висновок, що оптимальна організація навчальних занять дозволить студентам детальніше осмислити сонетну форму, творчість поета у контексті не лише літератури рідного краю, а й загальноукраїнського літературного процесу, усвідомити вартісність духовних та естетичних цінностей, сприятиме формуванню компетентного читача.

Ключові слова: літературне краєзнавство, сонет, виховання національно-мовної особистості, творчість С. Крижанівського, поетична форма.

[*] © ***Баденкова В. М.***
[*] © ***Родіонова І. Г.***

Постановка проблеми. Входження України до європейського простору передбачає перебудову змісту й форм освіти, оскільки для молодої людини в сучасному глобалізованому світі все важче ідентифікувати себе як частину окремої етнічної спільноти. Сучасні педагогічні, методичні, лінгвістичні дослідження та концепції, зокрема «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді», актуалізують питання мовно-національного виховання особистості як пріоритетний напрям національної системи виховання засобами рідного слова в сучасних умовах розвитку української державності, відродження національної культури та освіти.

Відповідно оновлюються методи організації навчальної роботи, а також удосконалюються форми та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу та використання краєзнавчого матеріалу як засобу формування загальнолюдських та національно-патріотичних почуттів молоді.

У складній системі сучасного навчально-виховного процесу чільне місце посідає вивчення літератури рідного краю. Принагідно відзначимо, що в науковій літературі уживаним є поняття «літературне краєзнавство» (саме з такою назвою пропонується спецкурс в освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського), а в шкільній практиці «література рідного краю», а також чинною програмою з української літератури передбачені у формі спеціально відведених уроки, на яких учнів ознайомлюють із творчістю та культурно-літературним життям краю. Чим глибші й змістовніші будуть знання студентів-філологів про рідний край та духовну спадщину його видатних людей, тим більше згодом буде можливостей для формування загальнолюдських та національно-патріотичних почуттів у їхніх майбутніх учнів – школярів.

Аналіз досліджень. У довідковому виданні «Методика викладання літератури: Термінологічний словник» сформульоване наступне визначення: «Краєзнавство літературне – галузь літературознавства, яка досліджує зв'язки між історико-літературним процесом (у межах розвитку національних літератур) і літературною історією, літературним середовищем окремих місцевостей нашої країни», а також зазначається, що «творчі здобутки письменників, діяльність яких пов'язана з окремими місцевостями», повинні подаватися на тлі досягнень національної і світової літератури» [6, с. 50].

Вивчення педагогічних засад літературного краєзнавства відбувалося в різні періоди розвитку освіти, педагогічної думки. Це, зокрема, праці таких видатних вітчизняних науковців та культурно-освітніх діячів, як Г. Ващенко, А. Волошин, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін., що наголошували на необхідності національного виховання. У науковій літературі педагогічне поняття «краєзнавство» закріплюється на межі 20-х рр. XX століття. На сучасному етапі літературне краєзнавство є стійким педагогічним явищем і важливим структурним компонентом системи сучасної літературної освіти студентів та учнів, що аналізується в дослідженнях, присвячених розкриттю різноманітних аспектів літературного краєзнавства – переважно шкільного – у навчально-виховному процесі (Л. Башманівська, Г. Білавич, Т. Бондаренко, В. Бугрій, І. Волинець, М. Горда, А. Лисенко, В. Лящук, Є. Пасічник, Т. Посадковська, Л. Прокоф'єва, В. Романько, О. Фесенко, В. Шуляр, В. Шульженко, М. Янко та ін.), визначаються його складники, зміст, методи, прийоми і засоби, які забезпечують громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання, низку вмінь і навичок, необхідних для загальнокультурного розвитку учнів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі. Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, зокрема, формуванням соціокультурної, лінгвокраєзнавчої компетентностей.

Так, А. Лисенко у дисертації «Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників» (2002) теоретично обґрунтувала

й експериментально перевірила методичне забезпечення використання літературного краєзнавства у відповідній системі, описала концептуальні основи та критерії формування змісту літературного краєзнавства, розробила систему методів та прийомів викладання літературного краєзнавства на основі інноваційних педагогічних технологій. Вона вказала, що література рідного краю, «попри повсякденне акцентування уваги на відродженні національної духовності, часто залишається відстороненою від навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах», що призводить, на її думку, до непрофесійного використання учителями краєзнавчого матеріалу на уроках літературного читання [4, с. 102].

Аналіз питання теорії і практики викладання засвідчує наявність суперечностей між завданнями, що передбачені навчальною програмою вищої та базової школи, та недостатньо розробленим методичним фондом використання літературного краєзнавства. Зняття цих суперечностей потребує ще докладного всебічного вивчення, створення нового науково-методичного супроводу цього процесу. Оскільки, як слушно зауважує О. Слижук, організація сприйняття творів класиків української літератури, що є взірцями красного письменства, «вимагає ретельної підготовчої роботи, входження в культурно-історичні умови епохи, у яку був написаний твір. Часто реалії суспільного життя також потребують додаткових знань з історії, а стиль написання твору – з теорії літератури та літературознавчих вчень [7, с. 75].

Метою статті є обґрунтування специфіки вивчення форми сонета студентами-філологами на матеріалі поетичного доробку С. Крижанівського.

Виклад основного матеріалу. Навчальні заняття з літературного краєзнавства мають допомогти студентам осягати глибинну сутність спадщини митців Миколаївщини, поглиблювати знання про її історію, її найвидатніших земляків, а також сприяти формуванню загальнолюдських духовних цінностей, крім того, поглибити майбутнім учителям-філологам теоретичні знання з літературознавства.

У вступі до вивчення теми викладач має наголосити, що в особі С. А. Крижанівського поєдналися не тільки поет і критик, а ще історик і теоретик літератури ХХ ст. За своє творче життя митець видав 20 науково-теоретичних праць та 20 збірок поезії. Поезію 30-40-х років нерідко вважають фальшивою, нещирою. У ній нібито проявився награний оптимізм, замовчувалися труднощі індустріалізації, вивихи колективізації, також уникалися «дратівливі» теми голоду 1933 р. та репресій 1937–1938 рр. Дійсно, ці теми були забороненими для літератури і старанно викреслювалися з нашої історії. А на початку свого творчого шляху С. Крижанівський писав оптимістичні, націлені на добро, поезії, вірив у міф Міста-Сонця, писав із вірою в щасливе майбутнє свого покоління, у світле майбуття України й всього людства. Віра ця була щирою, вона зумовлювалася молодістю автора, суспільною атмосферою тих літ, коли Україна жила пафосом великих соціальних змін.

Це й призвело до того, що творчість поета тривалий час не висвітлювалась у критичних джерелах, не використовувались у викладацькій практиці його поетичні знахідки. Небагато джерел містять відомості про життя та творчість митця, це, зокрема, нариси В. Бойченка, Л. Старовойт у виданні «Шевченківський енциклопедичний словник Миколаївщини : 200-літтю від дня народження Тараса Шевченка присвячується» (2014), М. Шитюка в навчальному посібнику «Слава і гордість Миколаївщини : 75-річчю утворення Миколаївської області присвячується» (2012). Найбільш повними є відомості, подані в автохарактеристиці «Перегортаючи сторінки», уміщеній у збірці віршів «Літопис» (1991) [3, с. 339–353]. Обійдена увагою творчість митця у навчально-методичному виданні знаних науковців та вчителів-методистів В. Шуляра, В. Купцової «Література рідного краю : програма для закладів загальної середньої освіти (5–11 класи)» (2020), у якому запропоновані матеріали для вивчення літературних надбань Миколаївщини. Проте вважаємо, що вивчення творчого доробку митця важливе для ідейно-естетичного розвитку учнів, адже він писав і вірші-роздуми,

і відгуки на важливі політичні події, задумувався над проблемами екології, удавався до філософського осмислення життя. Уявлення про рідний край, його природу дають такі шедеври, як «Березань», «Миколаїв», «Моєму місту». Тому творчий доробок С. Крижанівського, на нашу думку, дає широкі можливості для формування уявлення про українську літературу 30-60-х років ХХ століття в учителів-словесників, засвоєння особливостей цього періоду під час вивчення літератури рідного краю.

Випробувавши себе майже у всіх поетичних та ліро-епічних жанрах (ода, елегія, пісня, поетична притча, жарти й приповідки, поема, байка тощо), письменник у різні роки творчості вдавався до форми сонета. Важливо коротко зупинитися на питанні історичного розвитку сонета, зокрема нагадати визначення: *сонет* – «ліричний твір твердої строфічної форми, який складається з чотирнадцяти рядків п'ятистопного або шестистопного ямба (хоч відомі чотиристопні ямби, сонетино), тобто двох відкритих чи закритих катренів із перехресним римуванням і двох триверсів тернарного римування за основною схемою *абаб абаб ввг ддг*» [5, с. 415]. Виникла ця старовинна канонічна форма вірша в XIII ст. у Сицилії. Данте Аліг'єрі (XIII ст.) одним з перших написав книгу сонетів «Нове життя». Найбільшого розвитку сонет досяг у творчості Франческо Петрарки (XIV ст.), який остаточно встановив число віршів і порядок рим у творі. Форми сонета в італійській літературі поступово набувала вся інтимна та філософська лірика. Із часом італійці почали називати сонет «чотирнадцятивіршовим Прокрустовим ложем почуття й думки». Із XVI ст. сонет проникає до Франції, з ним пов'язана творчість П. Ронсара (1527-1585): відомо 709 його сонетів. У добу класицизму сонет був єдиним із літературних надбань, чиє право на існування стверджувалося теоретиками літератури: «Добре написаний сонет варт цілої поеми» (Н. Буало. Переклад І. Качуровського) [1, с. 114]. Із XVII ст. сонет уже використовується в Англії, де В. Шекспір і В. Вордсворт проявили себе як геніальні творці сонета. Взагалі саму форму сонета слід розглядати як філософську, бо в його композиції вбачається гегелівська тріада: перший чотиривірш зазвичай містить у собі *тезу*, другий – *антитезу*, а тривірші – *синтезу* (т. зв. «сонетний замок»). Рими мають бути точні і дзвінкі, кожна строфа – синтаксично викінченою.

Треба згадати і про види сонета (за класифікацією І. Качуровського): *італійсько-французький,* класичний (складається з двох катренів і двох терцетів), містить 5 рим, що розташовані у такому порядку: *абба абба ввг дгд*; жодне слово (за винятком) службового в класичному сонеті не може повторюватися; *англійський* або шекспірівський (складається з трьох катренів і одного дистиха), у ньому катрени не пов'язані між собою фонетичним уподібненням рим, і двовірш із парним римуванням; інколи, крім двох основних різновидів сонета, виділяють третій: *німецько-російський*, його особливості виявляються в тому, що за внутрішньою композицією і системою римування такий сонет повністю повторює нормативи італійсько-французького, але замість силабічного вірша, характерного для класичного сонета, у німецько-російському використовується силабо-тонічний (5 або 6-ти стопний ямб) вірш. Такий сонет характерний і для української поезії, найвизначнішими майстрами якого стали І. Франко, Леся Українка, Є. Маланюк. В українських поетів сонет набуває тієї довершеності й гармонійності, філософської глибини й інтелектуальної напруги, котрі стали окрасою української поезії, засвідчивши природну реакцію поетів на етнографізм та формальну одноманітність. Варто нагадати про поетичну школу «неокласиків» (М. Зеров, М. Рильський, М. Драй-Хмара, П. Филипович та Юрій Клен), які, на противагу багатьом «революційним поетам» та їхнім угрупуванням («Гарт», «Пролеткульт», Аспанфут та інші), протиставили провінціалізмові «новітніх» поетів строгість і ясність думки (кларизм), чистоту й милозвучність сонета.

Продовжив сонетну традицію в українській літературі середини ХХ ст. С. Крижанівський: десять творів цього жанру (датовані 1946, 1959 та 1960 рр.) присвятив традиційній любовній тематиці. Пропонуємо розглянути цикл «Сонети про любов і

розлуку» (книга «Ще не вечір»). Викладач має наголосити, що, по суті, ці філософськи заглиблені твори містять оригінальний погляд на кохання, нешаблонний поворот думки, втілений у таких поетичних засобах, що передають атмосферу щирості у вираженні почуттів ліричного героя. Усі вони написані п'ятистопним ямбом, строфи римуються схематично: *абба абба ввг гдд* або *абаб абба ввг ддг,* тобто використано п'ять рим. Окрім того, вказані сонети також акумулюють і канонічні нормативи щодо змісту та його компонування.

Післятекстове завдання: Скласти графічні схеми поетичних фрагментів сонетів. Визначити віршовий розмір. Пояснити, чи є взаємозалежність віршового розміру й тематики твору? Аргументовано довести думку.

Подекуди в сонетах С. Крижанівського проступає характерний елемент парадоксальності, який розвивається тезою, оформленою риторичним запитанням, продовжується антитезою (за допомогою того ж засобу поетичного синтаксису) і розкривається несподіваним висновком, властивим, скоріше, для психологічної новели, як у сонеті «Було багато зустрічей, розлук» [2, с. 194]. Усі десять «Сонетів про любов і розлуку» завершуються риторичним запитанням, звертанням чи окликом, що вкупі з відповідним розміром засвідчують виразний драматичний характер стильової манери поета.

На основі сонета виникла низка довільних і ускладнених форм, які чи не вперше в українській літературі спостерігаємо у «Сонетарії» С. Крижанівського. У цьому циклі зі збірки «Формула щастя» поетом укладено 14 різновидів сонета. По виході у світ цього поетично-експериментального циклу, С. Крижанівський розмірковував: «Я не перебільшую своїх успіхів у сонетописанні, хоч написав десь біля 50-ти сонетів. Куди мені проти таких сонетярів, як М. Рильський і М. Зеров, як Б. Тен і Д. Павличко. Але я дав у сонетарії щось 14 різновидів сонета, в тому числі й різні його дивогляди та новації» [3, с. 349].

Пропонуємо розглянути такі сонети С. Крижанівського із поетичного циклу «Сонетарій»: «Кредо Шекспіра», «Катарсис», «Суперечка», «Через терни – до зірок», «Докір», «Весна-володарка», «Василю Стефанику», «Іванові Котляревському на двохсотріччя», «Розмова з рецензентом», «Двоїстість» та з'ясувати, до яких із сонетів автора можна застосувати наступні жанрові визначення: «канонічний», «сонетоїд», «шекспірівський», «білий, «кульгавий», «перевернутий», «безголовий», «половинний», «сонет з хвостом», «сонет на дві рими», «подвійний сонет», «сонет-акростих з кодою», «сонет-діалог» тощо. При цьому радимо укласти словничок літературознавчих термінів (інформацію див. за джерелом [5, с. 417–418]): 1) «*перевернутий сонет*» (у якому терцети випереджають катрени, або стоять поміж ними); 2) «*хвостатий сонет*» (один або декілька «зайвих» тривіршів (в італійському варіанті тривірш римується так: один короткий рядок римується з 14-тим рядком сонета і два довгі – між собою, це – хвіст-ритурнель)); 3) *сонет із кодою* (до традиційного набору катренів і терцетів доданий ще один – 15-тий рядок); 4) *сонет питань і відповідей* (сув'язь із сонетів, своєрідний діалог, коли один автор пише вірш, а другий відповідає йому поезією на ті самі рими); 5) *подвійний сонет* (після кожного непарного рядка катрена і парного рядка терцета вставляється укорочений рядок, або два сонети, поєднані у цикл); 6) «*половинний сонет*» (який складається із 1 катрена і 1 терцета, тобто має 7 рядків); 7) «*безголовий сонет*» (у якому немає першого катрена, тобто складається із 10 рядків); 8) «*суцільний сонет*» (написаний із використанням двох рим); 9) «*кульгавий сонет*» (з укороченими четвертими рядками в катренах); 10) *сонет-акростих* (сонет, у якому перші літери кожного рядка утворюють слово або речення, найчастіше ім'я того, кому присвячується вірш); 11) *сонет-буріме* (поезія, написана на задані рими); 12) *білий сонет* (не має рими) та ін.

Образність сонетів досліджується в нерозривності їх форми і змісту, в єдності частин і цілого, що означає найактивніше залучення у сферу аналізу елементів

їх змістовної форми. Високий рівень мовної компетентності в опрацюванні студентами художніх творів забезпечується стилістико-мовною роботою, що є важливою складовою вивчення курсу «Літературне краєзнавство». Мова певної епохи представляє ряд історичних та соціальних нашарувань, що мають різну цінність і мають різну художню дієвість. Архаїзми, просторіччя, неологізми, стилістичні засоби використовуються автором в якості художнього прийому. Звернімо увагу на деякі з них.

Перифраз – це розгорнута метонімія, коли назва предмета замінюється описовим виразом, є засобом логічного уточнення першого значення, а також образної та експресивно-оцінної характеристики. Індивідуально-авторські перифрази є ефективним засобом конденсації думки та вираження суб'єктивного ставлення поета до змісту висловлювання: *українська мова – український глас, дар дорогий* [2, с. 242], *весна-володарка, весна зелена – Надія на рожевому човні; Любов – володарка на білому коні, Надія, обіцянка нескінченна* [там само, с. 240]; *Дніпро – закутий Прометей* [там само, с. 233]; *сонет – модель душі поета* / *Не почуттів звичайний вінегрет,* / *А слова й мислей органічна сплета* [там само, с. 230]. Миколаїв митець називає «*Моє місто, мій давній друг*», «*місто юності моєї,* / *Моїх думок юнацьких і стремлінь*», «*місто-сонцестан*». Часто автор веде діалог із своїм героєм: Василю Стефанику – *Василю, отче, вчителю коханий* [там само, с. 241]; до Котляревського – *батьку, безсмертний* [там само, с. 242], напр.: *Іване, батьку, вчасно ти озвався* [там само, с. 242].

У лірриці 1960-х років відбувся несподіваний вибух метафоричного мислення, пов'язаний зі стрімким розвитком суспільної свідомості, науки та техніки. Степан Крижанівський за таких умов, звичайно, змінювався завдяки новим обставинам, новому життєвому досвіду, природному внутрішньому розвитку, а відповідно, змінювався й характер його поезії: *Душа моя – молекула полярна* [2, с. 230]*; музика сфер* [там само, с. 236]. Актуалізується нова лексика, пов'язана з увагою до перемог країни в освоєнні космічних просторів: *зірка* [там само, с. 230], *космонавти* [там само, с. 235], *ракети* [там само, с. 234], *космос* [там само, с. 233], *Всесвіт* [там само, с. 233], напр.: *я славлю ваше золоте весілля –* / *Півсотні років ви побрались* / *І справили планети новосілля* [там само, с. 235]

У сонетоїді «Сигнали» 1968 р. фіксуємо: *другі планети, галактики туманні, космічний простір, косміяни*. Автор вибудовує синонімічний ряд на позначення істот позаземних цивілізацій: *зелені чоловічки, косміяни, розумні створіння з галактик, спільники у радості і горі* [2, с. 232, 292].

Пропонуємо здійснити спостереження над зміною семантики окремих виразів, напр. *зелені чоловічки* (сонет 1968 р.) [2, с. 232]. *Етимологічна довідка*: у 1967 році радіоастроном із Кембриджа Джоселін Белл Бернелл виявила переривчастий сигнал із постійною частотою імпульсів, що виходив від далекої зоряної системи і спочатку отримав робочу назву LGM від англійського little green men «зелені чоловічки». Також 16 вересня 1994 р. вийшов перший епізод другого сезону серіалу «Секретні матеріали» під назвою «Маленькі зелені чоловічки» (англ. «Little Green Men»). І нарешті у березні 2014 р. активізувався евфемізм *зелені чоловічки* для позначення військовослужбовців Збройних сил Російської Федерації у військовій формі без розпізнавальних знаків, які проводили таємні, на першому етапі часто не бойові, операції з захоплення і блокування стратегічних об'єктів в українському Криму під час російської окупації. В інтернет-джерелах назва *зелені чоловічки* також вживається на позначення екопоселенців або дауншифтерів, людей, які втекли від урбаністичного шаленого ритму, відмовилися від більшості благ сучасної цивілізації і живуть простим життям.

Заключний етап вивчення сонета С. Крижанівського передбачає визначення основних особливостей жанру: досконала поетична форма, класичні види римування, цікаві спроби сонетного експерименту; філософічна настроєвість, логічна довершеність, пошуки душевної рівноваги, перипетії кохання, мудра простота життя, роль мистецтва в житті людини, конкретні, зримі образи, точність художніх засобів, поетичне слово ужите оригінально й свіжо. Принагідно зауважимо, що уміння поета інтимізувати

обставини, події та явища життя стало однією з характерних рис його сонета.

Висновки. Урахувавши попередні зауваги, доходимо висновку: сонет в поетичній практиці С. Крижанівського став не лише орієнтиром культурного ренесансу, а й полем поетичного експерименту, оптимальним засобом реалізації авторського світорозуміння. Запропонована методична модель організації навчального заняття дозволить студентам детальніше осмислити сонетну форму, творчість поета у контексті не лише літератури рідного краю, а й загальноукраїнського літературного процесу, усвідомити вартісність духовних та естетичних цінностей. Поезії С. Крижанівського дають уявлення про рідний край, його природу, людей, про суспільно-політичну атмосферу, а їх аналіз сприятиме формуванню компетентного учня-читача. Відтак предметом подальшого вивчення можуть стати пошуки нових форм організації навчальної та наукової діяльності майбутніх вчителів-філологів як для поглиблення знань із літератури, так і для виховання загальнолюдських і національних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Качуровський І. Строфіка: підручник. Київ: Либідь, 1994. 272 с.
2. Крижанівський С. А. Берізка: вибрані поезії. Київ: Дніпро, 1971. 347 с.
3. Крижанівський С. А. Літопис: вибране. Київ: Дніпро, 1991. 359 с.
4. Лисенко О. В. Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників : дис. ... канд. пед. наук. К., 2002. 220 с.
5. Літературознавча енциклопедія: у двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 622 с.
6. Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладишев В. В. Методика викладання літератури: термінологічний словник. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 132 с.
7. Слижук О. А. Психолого-педагогічні аспекти сприйняття підлітками сучасної української літератури. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. / редкол. Н. В. Кузьменко (гол. ред.) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 44. С. 72–78.

References:

1. Kachurovskyi, I. (1994). *Strofika* [The stanza]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Kryzhanivskyi, S. A. (1971). *Berizka* [Bindweed: selected poetry]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
3. Kryzhanivskyi, S. A. (1991). *Litopys* [Chronicle: selected writings]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
4. Lysenko, O. V. (2002). *Metodyka vykorystannia literaturnoho kraieznavstva v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv-slovesnykiv* [Methods of using literary local lore in the system of philologists' professional development]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Kovaliv, Yu. I. (Ed.). (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia* [Literary encyclopedia]. (Vols 1–2). Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
6. Sytchenko, A. L., Shuliar, V. I., & Hladyshev, V. V. (2008). *Metodyka vykladannia literatury* [Methods of teaching literature]. Kyiv: Vydavnychyi Dim «In Yure» [in Ukrainian].
7. Slyzhuk, O. A. (2019). Psykholoho-pedahohichni aspekty spryiniattia pidlitkamy suchasnoi ukrainskoi literatury [Psychological and pedagogical aspects of perception by adolescents modern Ukrainian literature]. *Pedahohichnyi almanakh,* 44, 72–78 [in Ukrainian].

Badenkova V. M.,
orcid.org/0000-0002-8024-2434
Rodionova I. G.,
orcid.org/0000-0002-3020-8764

STUDY OF THE SONNET GENRE BY STUDENTS-PHILOLOGISTS (ON THE MATERIAL OF S. KRYZHANIVSKY'S CREATIVE WORK)

The article emphasises that it is increasingly difficult to identify oneself as part of a separate ethnic community in today's globalized world and for this reason an important component in the system of national-language education of the individual occupies local lore. Scholars emphasise that the literary local lore is a pedagogical category, a stable pedagogical phenomenon, a systemic structural component of modern literary education.

Despite significant work on the problem of diversity of aspects of literary local lore in the educational process, there is a lack of textual studies of writers of Mykolaiv region, which should have helped students to understand the deep essence of the heritage of artists of the region, deepen knowledge of its history, its outstanding fellow-countrymen and also to promote the formation of universal spiritual values. In addition, the study of such material will provide opportunities for future teachers of philology to deepen theoretical knowledge of literary studies.

The article actualises the concept of "Sonnet", defines its types, describes the sonnet tradition in Ukrainian literature and draws attention to the peculiarities of studying these forms of poetry on the material of poetic practice of one of the most famous literary figures not only Mykolaiv region but also Ukraine of the XX century by S. Kryzhanivskyi, such as the "Sonnet Reversed", Double Sonnet, Acrostic Sonnet, etc. It is noted in the proposed work that the artist's work has not been covered in critical sources for a long time, his poetic findings have not been used in university and school practice, in particular his sonnets for pupils' ideological and aesthetic development. It is established that the artist is the author of 14 varieties of sonnets, the study of which is relevant in theoretical and practical aspects.

The content of stylistic and linguistic work of students with a poetic text in the process of their study has been characterised. It is concluded that the optimal organisation of classes will give an opportunity for students to better understand the sonnet form, the poet's work in the context of not only the literature of the native land, but also the all-Ukrainian literary process, realise the value of spiritual and aesthetic values, contribute to the formation of a competent reader.

Key words: literary local lore, sonnet, national and linguistic personality development, creative work of S. Kryzhanivsky, poetic form.

Дата надходження статті: 13.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.214*

Бурак В. Г.**[*],
orcid.org/0000-0001-5097-6536

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті представлено численні дослідження українських науковців щодо професійної підготовки майбутніх фахівців через створення відповідного освітнього середовища. Розглянуто визначення дефініцій «освітнє середовище», «освітньо-наукове середовище», «психологічно безпечне освітньо-наукове середовище», «інклюзивне освітнє середовище», «інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційної освіти», «хмаро орієнтоване середовище». Освітньо-наукове середовище професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи потрактуємо як природну або цілеспрямовано створену сферу навчально-пізнавальної діяльності науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, пов'язану з розвитком матеріально-технічної, освітньо-наукової та комунікативної складових, зорієнтовану на цілеспрямовану організацію та трансформацію фахової підготовки через формування змісту і засобів освіти для забезпечення ефективного освітнього процесу, освітнього розвитку особистості, забезпечення педагогічних умов, функціонування системи взаємин сторін, поєднаних спільною педагогічною та навчальною діяльністю. До структури освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

[*] © ***Бурак В. Г.***

входять такі складові: студентоцентрованість, безпечність, інклюзивність, психолого-юридична відповідність, цифровізація, інноваційність, універсальність. Здійснений аналіз основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на трансформацію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через формування й модернізацію освітнього середовища уможливив формулювання практичних висновків, пропозицій: необхідність модернізації баз практик студентів, забезпечення викладання фахових дисциплін авторитетними практиками; підвищення рівня цифрової компетентності викладачів та студентів; забезпечення здійснення освітнього процесу відповідним технічним обладнанням; засвоєння знань про підтримку роботи сайту та безпеку роботи в мережі; покращення алгоритму працевлаштування.

Ключові слова: освітньо-наукове середовище, професійна підготовка, майбутній фахівець, готельно-ресторанна справа, сфера обслуговування.

Постановка проблеми. Досягнення сталого зростання економіки та забезпечення інноваційності, реалізація потреби креативної економіки у фахівцях з цифровими навичками є основними викликами для сфери вищої освіти. Сучасна система освіти повинна забезпечити високий рівень якості надаваних студентам професійних компетентностей як важливим стейкхолдерам освітніх послуг для задоволення потреб ринків праці, національних та світових. Глобалізація та міжнародна співпраця країн Європейського Союзу та Азії посилюють цю проблематику.

Аналіз досліджень. Нині представлено численні дослідження українських науковців щодо професійної підготовки майбутніх фахівців через створення відповідного освітнього середовища. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань вивчала І. Ахновська [1], структуру освітнього середовища вищого навчального закладу аналізувала М. Братко [2], наукові підходи до трактування його структури Е. Заредінова [7]. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету досліджувала Л. Панченко [11]. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання розглядали Н. Бахмат [2], А. Яновський [12]. Проєктуванню і використанню відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти присвячено працю В. Бикова, С. Вернигори, А. Гуржія, Л. Новохатька, О. Спіріна, М. Шишкіної [3]. Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача розглянуто О. Кравченко [8], а формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти – Г. Мешко та О. Мешко [9]. Вивченню стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище закладу вищої освіти, зокрема через створення інклюзивного простору, присвячено працю Р. Новгородського та Л. Махоткіної [10].

Мета статті полягає в систематизації основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на трансформацію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через формування й модернізацію освітньо-наукового середовища.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети дослідження зосередимося на встановленні категоріально-термінологічного апарату та з'ясуванні його дефінітивного наповнення.

Так, у педагогічних розвідках **освітнє середовище** пов'язують із сукупністю цілісних педагогічних умов, чинників, суспільних об'єктів, запланованих і незапланованих упливів середовища, взаємодії з його складовими для підготовки майбутніх фахівців, що включає формування особистості здобувача вищої освіти, його фахової компетентності, набуття умінь, навичок внаслідок науково-методичних і педагогічних заходів у соціальному і просторово-предметному оточенні закладів вищої освіти (ЗВО).

Освітньо-наукове середовище ЗВО ототожнюється із середовищем діяльності учасників освітньо-наукового процесу (студентів, слухачів, викладачів, методистів, науковців, адміністративно-керівного і допоміжного персоналу) зі створеними необхідними достатніми та безпечними умовами для її реалізації, що є забезпечувальною частиною педагогічної системи, суттєвим оточуючим користувача простором для провадження (розгортання) освітнього процесу [3, с. 5].

Психологічно безпечним освітньо-науковим середовищем дослідниками названо спеціально створене, комфортне для всіх суб'єктів освітнього процесу в ЗВО середовище, метою якого є забезпечити якість освіти, реалізувати завдання освітньо-наукової програми підготовки здобувачів освіти та охопити сукупність певних умов, технологій, спрямованих на збереження і зміцнення психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу, покращення їхнього психологічного самопочуття, забезпечення емоційного благополуччя, гармонізацію особистості [9, с. 102].

Інклюзивним освітнім середовищем ЗВО є наявність індивідуальних педагогічних умов, соціальних об'єктів, визначених та імпровізованих упливів, зорієнтованих на більш активну соціальну роботу щодо включення людей з особливими освітніми потребами до суспільного життя, сприяння їхньому працевлаштуванню, залученню до різноманітних соціальних програм, громадських проектів, а також здійснення посильної адресної допомоги, що виявляється в матеріальній та моральній підтримці [10, с. 73].

Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційної освіти повинно задовольняти такі критерії: незалежність викладача в його належній організації; доступність технічних і програмних засобів; можливість адміністрування середовища; наявність зворотного зв'язку; дистанційна взаємодія. Важливість цих умов зумовлена тим, що існує велика кількість спеціалізованих платформ e-learning для організації інформаційно-освітнього середовища для дистанційної освіти [13, с. 313].

Значущим для дослідження є і визначення інтернет-ресурсів, які є невід'ємною частиною освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах дистанційного навчання. Традиційно під **інтернет-ресурсами** (синоніми «вебресурс, вебсайт, вебсервіс, сайт») розуміють сукупність інтегрованих засобів технічного і програмно-апаратного характеру, а також інформації, призначеної для публікації у Всесвітній павутині, у текстовій, графічній та мультимедійній формі. Кожен IP має унікальну адресу, що дозволяє знайти його в Мережі. Саме Всесвітня павутина й електронна пошта є найбільш відомими та поширеними службами Інтернету та традиційно репрезентовані вебами, вебфорумами, блогами, вебпереглядачами, Вікі-проєктами (зокрема й Вікіпедією), інтернет-магазинами, інтернет-аукціонами, електронною поштою та списками розсилки груп новин (як правило, Usenet), файлообмінними мережами, електронними платіжними системами, інтернет-телебаченням, інтернет-радіо, IP-телефонією, системами обміну повідомленнями тощо [6, с. 44].

Термін **«хмаро орієнтоване середовище ЗВО»** відповідає такому освітньо-науковому середовищу, котре через реалізацію комп'ютерно-процесуальних функцій (змістово-технологічних та інформаційно-комунікаційних) цілеспрямовано побудованої віртуалізованої комп'ютерно-технологічної інфраструктури забезпечує діяльність хмарних сервісів, новітніх видів мережних послуг, які надаються користувачеві інформаційно-комунікаційних мереж з віртуалізованою ІКТ інфраструктурою [3, с. 5].

Для здійснення систематизації основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на модернізацію освітнього середовища в контексті нашого дослідження звернемося до визначення дефініції поняття «**професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства**», яка нами ототожнюється з організованим, безперервним і цілеспрямованим процесом формування і розвитку в замовників освітніх послуг фахових предметно-специфічних компетентностей

для майбутньої професійної діяльності, який здійснюється закладами вищої освіти та спрямовується на отримання кваліфікацій відповідно до освітньо-професійних програм освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр» для успішного виконання посадових обов'язків відповідно до вимог швидкозмінного ринку праці, конкурентоспроможності та професійної мобільності у сфері обслуговування, що передбачає також неперервне фахове вдосконалення, стажування та підвищення кваліфікації в освіті впродовж життя. Специфіка професійної діяльності вищеозначених фахівців окреслюється зростаючим рівнем конкуренції в готельно-ресторанному господарстві, підвищеними вимогами споживачів до якості обслуговування, зростаючими потребами працедавців у професіоналах, компетентність яких у наданні послуг відповідно до світових стандартів, адаптації до оновлюваної соціально-економічної сфери, своєчасного та креативного розв'язування фахових проблем.

Наведене вище актуалізує питання створення в ЗВО відповідного запитам здобувачів освіти та роботодавців **освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи,** яке трактуємо як природну або цілеспрямовано створену сферу навчально-пізнавальної діяльності науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, пов'язану з розвитком матеріально-технічної, освітньо-наукової та комунікативної складових, зорієнтовану на цілеспрямовану організацію та трансформацію фахової підготовки через формування змісту і засобів освіти для забезпечення ефективного освітнього процесу, освітнього розвитку особистості, забезпечення педагогічних умов, функціонування системи взаємин сторін, поєднаних спільною педагогічною та навчальною діяльністю.

До структури освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з огляду на здійснений попередньо аналіз категоріально-термінологічного апарату дослідження входять такі складові: студентоцентрованість, безпечність, інклюзивність, психолого-юридична відповідність, цифровізація, інноваційність, універсальність (рис. 1). Зупинимося детальніше на потрактування означених понять.

Рис. 1. Структура освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

Студентоцентрованість освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи полягає у створенні необхідних умов для здійснення освітнього, наукового процесів, проходження стажувань за кордоном, користування всіма базами університету, можливість брати участь у студентському самоврядуванні, обговоренні, вирішенні питань модернізації освітнього процесу через діяльність студентських організацій для надання всебічної допомоги студентам, супровід у здійсненні наукових досліджень: студентське самоврядування, студентське наукове товариство, профбюро студентів.

Студентоцентроване освітньо-наукове середовище ототожнюємо з педагогічною системою суб'єкт-суб'єктних взаємин за умови створення оптимальних умов для творчої самореалізації; підтримки розвитку ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості; акцентування уваги на розвиткові особистісних якостей, необхідних для успішного усвідомлення себе суб'єктом освітнього процесу із власними унікальними інтересами, потребами, досвідом та бекграундом, незалежним і відповідальним учасником навчально-науково-пізнавальної діяльності; визначенням рівня розвитку професійно важливих якостей у студентів та створенням системи формування готовності до фахової діяльності та/або продовження навчання, якісної реалізації соціальних ролей та концепції життєвого успіху через самоствердження в професії.

Безпечність освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи забезпечується через систематичну перевірку й оцінку технічного стану обладнання та навчальних приміщень (аудиторій, лабораторій), ужиття заходів щодо приведення інженерно-технічних комунікацій та обладнання у відповідність до чинних стандартів у галузі знань 24 Сфера обслуговування, правил і норм з охорони праці; проведення щорічних інструктажів здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників та співробітників з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності, систематичної оцінки умов праці та навчання; здійснення профілактичної роботи із запобігання травматизму серед здобувачів освіти під час освітнього процесу [12].

Інклюзивність освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи для студентів з числа осіб з особливими освітніми потребами полягає в обладнанні відповідними засобами безперешкодного доступу до провадження навчально-пізнавальної діяльності через створення інформаційно-логістичної системи візуалізації території ЗВО, позначення важливих місць для осіб з особливими потребами (аудиторії, лабораторії, ліфти, пандуси тощо) за допомогою електронних інформаційних стендів, облаштування підйомника, спеціалізованих кімнат адаптації; регламентацію дії працівників ЗВО, пов'язаних із забезпеченням зручності та комфортності перебування в будівлях та приміщеннях, прибудинковій території особам з особливими потребами.

Психолого-юридична відповідність освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи реалізовується через створення доброзичливої атмосфери щодо унеможливлення та/або розв'язання конфліктних ситуацій (спровокованих виявами дискримінації (за будь-якою ознакою, сексуальних домагань, булінгу тощо), організаційну та роз'яснювальну роботу із запобігання, виявлення і протидії корупції, методичну та консультаційну допомогу з питань дотримання вимог антикорупційного законодавства; збір, обробку й підготовку інформації про факти корупції та розробка рекомендацій щодо їх усунення.

Цифровізація освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи як комплекс інструментів для оптимізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, персоналізації й автоматизації рутинних освітніх процесів забезпечується якістю та функціональністю технічних та програмних засобів; модернізацією матеріально-технічного та програмного

забезпечення як освітнього процесу, так і здійснення наукових досліджень. Ефективність діджиталізації освітньо-наукового середовища в оптимальному використанні часу задля більш ефективного формування ключових компетентностей, персоналізованості, доступності та гнучкості (орієнтації на потреби студентів – різний рівень складності, темп, структура навчально-пізнавального матеріалу), інтерактивності, мультимедійності, субкультурності; забезпеченні комфортних умов для самонавчання, ефективного розвитку та подальшого кар'єрного зростання на підприємствах сфери обслуговування. Хмарно орієнтоване освітньо-наукове середовище ототожнено з ІКТ-середовищем ЗВО з реалізації дидактичні функцій та здійснення наукових досліджень через координоване та інтегроване використання сервісів і технологій хмарних обчислень.

Інноваційність освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи полягає у використанні інноваційних технологій для створення сприятливого освітньо-наукового середовища з наданням можливостей до саморозвитку й оволодінням комплексом умінь, навичок та компетентностей: взаємодії з усіма учасниками освітньо-наукового процесу, комунікації; роботи в команді; пошуку, збору та опрацювання необхідної інформації, оцінки, порівняння, доповнення та засвоєння; прийняття рішень у нестандартних ситуаціях; створення умов для творчості, надання необхідних повноважень, оперативного прийняття рішень; самооцінювання наслідків власних рішень, критичного мислення тощо.

Універсальність освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи передбачає створення у ЗВО можливостей формування інтегральної компетентності як здатності розв'язування складних спеціалізованих задач та практичних проблем діяльності суб'єктів готельного і ресторанного бізнесу за допомогою застосування теорій та методів системи наук задля формування концепцій гостинності.

Значущою є роль науково-педагогічних працівників у створенні, забезпеченні функціонування й ефективності освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, яка, на нашу думку, полягає в сприянні практичному оволодінню здобувачами освіти методами й засобами здійснення різноманітної навчально- й науково-продуктивної діяльності, індивідуального самовираження; розвитку творчих якостей особистості студента, креативного мислення; формуванні потреби самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення через включення студентів у спеціально організоване освітньо-наукове проєктне середовище; оволодінні вміннями здійснювати повноцінну діяльність через реалізацію основних етапів (цілепокладання, планування, реалізація, рефлексивний аналіз процесу і результатів); виявленні та розвиткові індивідуальних здібностей і задатків через створення на заняттях, у позааудиторній, науково-дослідній роботі умов для самовиявлення; формуванні психологічної установки на позитивне, максимально повне саморозкриття; засвоєнні умінь самоствердження в колективі, навичок співпраці, компромісу, узгодження дій і позицій, співтворчості в спільноосмислюваній і реалізованій діяльності [8, с. 194–195].

Здійснений аналіз основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на трансформацію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через формування й модернізацію освітньо-наукового середовища уможливив формулювання практичних висновків, пропозицій, урахування яких сприятиме здійсненню більш якісного освітнього процесу:

– необхідність модернізації баз практик студентів завдяки створенню освітньо-виробничих кластерів з інтегруванням інтересів органів державної влади, виробництва, громадських організацій, професійних асоціацій, наукового та освітнього секторів;

– забезпечення викладання фахових дисциплін авторитетними практиками-працівниками сфери обслуговування, зокрема готельно-ресторанної справи;

– підвищення рівня цифрової компетентності викладачів, систематичне оновлення навчальних і методичних матеріалів, спроможних формувати й розвивати інформаційну культуру учасників навчально-пізнавальної діяльності;

– забезпечення здійснення освітнього процесу відповідним технічним обладнанням, набуття здобувачами освіти вмінь використовувати сучасні інформаційні технології для навчання та зв'язку між клієнтами готельно-ресторанних підприємств і обслуговуючим персоналом;

– вивчення особливостей організації здорового харчування подорожуючих людей, ознайомлення із сучасними технологічними новинками приготування страв, особливостями модернізації різних стилів, форм і методів обслуговування;

– засвоєння знань про підтримку роботи сайту та безпеку роботи в мережі, сучасні системи безпеки клієнтів і працівників підприємств сфери послуг;

– покращення алгоритму працевлаштування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через можливість проходження практики з наступним працевлаштуванням у структурах туризму і готельно-ресторанних господарствах.

Висновки. Таким чином, аналіз основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на трансформацію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через формування й модернізацію освітнього середовища дозволив визначити такі складові: студентоцентрованість, безпечність, інклюзивність, психолого-юридична відповідність, цифровізація, інноваційність, універсальність, а також деталізувати їх та встановити взаємозв'язки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Напрямом подальшого спрямування наукових пошуків стане дослідження методичної системи професійної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи.

Список використаних джерел:

1. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. Вип. 4. С. 26–34.
2. Бахмат Н. В. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 138. С. 28–38.
3. Биков В. Ю., Вернигора С. М., Гуржій А. М., Новохатько Л. М., Спірін О. М., Шишкіна М. П. Проєктування і використання відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 74. № 6. С. 1–19.
4. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 67–72.
5. Бурак В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 124–131.
6. Бурак В. Г. Використання інтернет-ресурсів у дистанційному навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки.* 2020. № 91. С. 43–50.
7. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2017. № 11. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12552/17022
8. Кравченко О. В. Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 2. С. 192–196.

9. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. соціальна робота».* 2020. Вип. 2 (47). С. 100–104.
10. Новгородський Р. Г., Махоткіна Л. Б. Вивчення стану інтеграції студентської молоді в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки».* 2019. № 3. С. 66–74.
11. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.10. Луганськ, 2011. 508 с.
12. Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти: наказ МОН України від 26.12.2017 № 1669 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#Text
13. Яновський А. Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2020. № 30. Т. 4. С. 310–315.

References:

1. Akhnovska, I. O. (2018). Teoretychni zasady formuvannia osvitnoho seredovyshcha v konteksti ekonomiky znan [Theoretical principles of formation of educational environment in the context of knowledge economy]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 4, 26–34 [in Ukrainian].
2. Bakhmat, N. V. (2018). Informatsiino-osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity v systemi dystantsiinoho navchannia [Information and educational environment of higher education establishments in the distance learning system]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky*, 138, 28-38 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu., Vernyhora, S. M., Hurzhii, A. M., Novokhatko, L. M., Spirin, O. M., & Shyshkina, M. P. (2019). Proiektuvannia i vykorystannia vidkrytoho khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity [Design and use of open cloud-based educational and scientific environment of a higher educational establishment]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 74 (6), 1–19 [in Ukrainian].
4. Bratko, M. (2015). Struktura osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [Structure of the educational environment of higher education]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Pedahohichni nauky*, 135, 67–72 [in Ukrainian].
5. Burak, V. H. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy: definityvnyi analiz [Professional training of future specialists in hotel and restaurant business: a definitive analysis]. *Pedahohichnyi almanakh*, 46, 124–131 [in Ukrainian].
6. Burak, V. H. (2020). Vykorystannia internet-resursiv u dystantsiinomu navchanni maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoho hospodarstva v zakladakh vyshchoi osvity [Use of Internet resources in distance learning of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments]. *Pedahohichni nauky*, 91, 43–50 [in Ukrainian].
7. Zaredinova, E. R. (2017). Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: naukovi pidkhody do traktuvannia struktury [Educational environment of higher educational establishment: scientific approaches to the interpretation of structure]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia,* 11. Retrieved from http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12552/17022 [in Ukrainian].
8. Kravchenko, O. V. (2020). Tvorche osvitnie seredovyshche yak umova pidhotovky do samovyiavlennia maibutnoho vykladacha [Creative educational environment as a condition of preparation for future teacher self-discovery]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69, 2, 192–196 [in Ukrainian].
9. Meshko, H. M., & Meshko, O. I. (2020). Formuvannia psykholohichno bezpechnoho osvitno-naukovoho seredovyshcha v zakladi vyshchoi osvity [Formation of a psychologically safe educational and scientific environment in a higher educational establishment]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. sotsialna robota»,* 2 (47), 100–104 [in Ukrainian].
10. Novhorodskyi, R. H., & Makhotkina, L. B. (2019). Vyvchennia stanu intehratsii studentskoi molodi v osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity [Study of the state of integration of student

youth in the educational environment of higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky»*, 3, 66–74 [in Ukrainian].
11. Panchenko, L. F. (2011). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku informatsiino-osvitnoho seredovyshcha universytetu* [Theoretical and methodological principles of development on information and educational environment of the university]. (Candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
12. Regulations on the organization of work on labour protection and safety of participants in the educational process in educational institutions: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 26, 2017 No. 1669. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#Text [in Ukrainian].
13. Yanovskyi, A. (2020). Informatsiino-osvitnie seredovyshche v umovakh dystantsiinoho navchannia [Information and educational environment in the conditions of distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka,* 30 (4), 310–315 [in Ukrainian].

Burak V. G.,
orcid.org/0000-0001-5097-6536

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS

The article presents numerous studies of Ukrainian scientists on training of future specialists through creation of an appropriate educational environment. The definitions of "educational environment", "educational-scientific environment", "psychologically safe educational-scientific environment", "inclusive educational environment", "information-educational environment in the conditions of distance education", "cloud-oriented environment" are considered. We will treat educational and scientific environment of professional training of future specialists in hotel and restaurant business as a natural or purposefully created sphere of educational and cognitive activity of the academic staff and students related to the development of material and technical, educational, scientific and communicative components. organization and transformation of professional training through formation of the content and means of education to ensure an effective educational process, person's educational development, providing pedagogical conditions, functioning of the system of relations between the parties, combined by common pedagogical and educational activities. The structure of the educational and scientific environment of professional training of future specialists in hotel and restaurant business includes the following components: student-centeredness, security, inclusiveness, psychological and legal compliance, digitalization, innovation, universalism. The analysis of the main challenges of external environment and their impact on the transformation of training of future specialists in hotel and restaurant business through formation and modernization of the educational environment made it possible to formulate practical conclusions and proposals: the need to modernize student internships; raising the level of digital competence of teachers and students; ensuring the implementation of the educational process with appropriate technical equipment; study of features of organization of a healthy diet for people, who are travelling; mastering knowledge about site support and network security; improving the employment algorithm.

Key words: educational and scientific environment, professional training, future specialist, hotel and restaurant business, service sphere.

Дата надходження статті: 12.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Бордюг Н. С.

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.215

Гуменюк І. М.*,*
orcid.org/0000-0002-0790-6732

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена вивченню синергетичних проявів у процесі еволюційних змін структури, змісту та організації навчання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у педагогічних закладах вищої освіти. Завданням дослідження є висвітлення основних напрямів реалізації синергетичного підходу в межах навчальної дисципліни. На основі позицій синергетики встановлено, що аналізований курс є динамічною, відкритою, нелінійною системою, яка охоплює певну кількість підсистем: змістову, методичну, парадигматичну, інструментальну, лінгвістичну, – що зазнають змін під упливом суспільних і політичних чинників.

До зовнішнього кола синергетики української мови за професійним спрямуванням віднесено взаємодію елементів системи керування процесом навчання. Внутрішні синергетичні кола дисципліни вибудовуються із мовної системи, системи позамовних чинників і системи професійного мовлення. Сучасне розуміння мови як складної, динамічної, саморегульованої системи можливе на основі опанування її підсистем і само по собі є прикладом аналізованого підходу до мовної освіти. Авторка наголошує на синергетичному баченні механізмів виникнення мовленнєвого твору у фаховому контексті як важливому чиннику підвищення комунікативної компетентності студентів.

Описано шляхи досягнення ефекту «надлишку освіти» під час виконання самостійної роботи до курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Професійний комунікативний дискурс, крім лінгвістичної основи, вимагає залучення інформації, отриманої з інших дисциплін. Синергетика дає можливість об'єднання різнонаукових аспектів у єдину систему пізнання. Окреслено мотиваційний вплив синергетики у межах курсу. Результати проведеного дослідження використано для побудови моделі застосування синергетичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: педагогічна освіта, синергетика, комунікативний дискурс, мовна система, освітня парадигма, професійне мовлення, екстралінгвістичні засоби, компетентність.

Постановка проблеми. Метою педагогічної освіти є підготовка фахівця, готового до швидких освітніх трансформацій, зорієнтованого на безперервну самоосвіту, самоорганізацію, постійне вдосконалення своїх компетентностей відповідно до глобальних та національних викликів, не обмеженого установками чи стереотипами. У таких динамічних умовах науковці почали звертати увагу на синергетику як оптимальний підхід до керування педагогічними процесами. Наголошуючи на його міждисциплінарності, дослідники формулюють призначення синергетичного підходу в освіті: «виявити закономірності становлення і самоорганізації складних систем, незалежно від конкретної природи складових їх компонентів» [12, с. 263].

Сучасний науковий простір ілюструє процес адаптації синергетики до сфери педагогічних, екологічних, економічних та інших знань на основі розробок класичних дисциплін (фізики, хімії, математики), у межах яких виникла ця наукова модель пізнання. Спираючись на основоположне трактування синергетики німецького фізика Г. Хакена не тільки як науки про самоорганізацію, але й теорію «спільної дії багатьох підсистем, у результаті якої на макроскопічному рівні виникає нова структура

* © *Гуменюк І. М.*

і відповідне функціонування» [18, с. 7], дослідники підкреслюють наявність у педагогічному процесі таких взаємодій, які вивчаються синергетикою [4, с. 76]. Відповідно до основних синергетичних принципів відносять «нелінійність, нестійкість, незамкнутість, динамічну ієрархічність, спостережуваність» [9, с. 66].

Аналіз досліджень. Поняття системно-синергетичного підходу в українській педагогіці вперше вжито професором М. Таланчуком у контексті створеної ним нової методологічної моделі розвитку [17] й отримало подальшу деталізацію у різних наукових сферах, найбільше – в працях економічного та екологічного напрямків. Педагогічне застосування системно-синергетичного підходу обґрунтовує С. Вітвицька, наголошуючи на взаємозв'язку, цілісності та фундаментальності знань у XXI столітті [2].

Позиція синергетики ґрунтується на тому, що будь-який об'єкт її вивчення є системним, тобто цілісним явищем, компоненти якого знаходяться у постійній взаємодії. У цьому контексті українська мова за професійним спрямуванням (УМзаПС) як навчальна дисципліна є динамічною, відкритою, нелінійною системою, що охоплює певну кількість підсистем: змістову, методичну, парадигматичну, інструментальну, лінгвістичну та ін. Жодна з них не є замкнутою, стабільною чи постійно стійкою, як і сам курс. Вони зазнають змін під упливом суспільних і політичних чинників, що стає основним важелем управління синергетичною системою. Ю. Козловський зазначає: «Суттєва особливість синергетичних систем полягає в тому, що ними можна управляти, змінюючи діючі на них зовнішні фактори. Причому інколи незначна зміна останніх може привести до кардинальної зміни системи загалом» [9, с. 67]. Таке явище чітко спостерігається в процесі еволюції змісту дисципліни у зв'язку із соціально-політичними трансформаціями [5]: 1) створення предметного курсу відповідно до прийнятого 1989 року Закону про мови в УРСР; 2) модифікації найменування і змістового спрямування УМзаПС від лінгвістичного, документознавчого до професійно-комунікативного; 3) компресія змісту під впливом зменшення годин на вивчення дисципліни; 4) поглиблення науково-методичних досліджень у зв'язку з прийняттям Постанови Кабінету Міністрів України № 998 від 08.09.1997 «Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови» [14]; 5) затвердження УМзаПС як нормативної дисципліни у 2009 році та створення типової програми з новими змістовими модулями [15]; 6) зміна статусу дисципліни після прийняття Закону «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року [13].

Мета статті – визначення напрямів реалізації положень синергетики у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Еволюція змісту курсу закономірно спричинила зміни у формулюваннях мети навчання УМзаПС, завдань, очікуваних результатів, тобто зазнала трансформації парадигматична підсистема. А це, в свою чергу, вплинуло на добір підходів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчання. Такий взаємовплив відображає зовнішнє коло синергетики аналізованої дисципліни, з прямим виходом у соціум.

Одне із внутрішніх синергетичних кіл УМзаПС складає мова як об'єкт вивчення. Жодна з відомих концепцій навчання дисципліни не заперечує лінгвістичного компонента в її структурі. Без необхідного рівня мовної компетентності формування професійно-комунікативних умінь стає надто важким завданням. Мова як система систем знаходиться в центрі лінгвістичних досліджень, об'єднуючи 4 підсистеми, або рівні: фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний, синтаксичний [8, с. 15]. Ці підсистеми взаємопов'язані, на їх полях перетину виникають проміжні підсистеми: морфонологічна, словотвірна і фразеологічна [так само, с. 16]. Взаємодіючи між собою, підсистеми спричиняють зміни, розвиток мовної системи, демонструючи синергетичні ознаки. Сучасні лінгвісти переконані, що «мову в рамках нової постнекласичної наукової парадигми слід розглядати як відкриту, складну, нелінійну систему людського мислення

і спілкування, пізнання світу і конструювання його моделі» [11, с. 120]. Таке розуміння спричинило появу нового напрямку у філології – лінгвістичної синергетики, концептуальну основу якої складають філософія, лінгвістика та синергетика [7, с. 69]. З цієї позиції у контексті УМзаПС вивчаються питання диференціації понять «мова» і «мовлення», української національної та української літературної мов, інтерпретації основних функцій мови, визначення мови професійного спілкування, стабільність і динаміка мовних норм, історія формування української термінології та ін. Таким чином, сучасне розуміння мови як складної, динамічної, саморегульованої системи можливе на основі опанування її підсистем і само по собі є прикладом синергетичного підходу до мовної освіти.

Оскільки професійно-комунікативна діяльність охоплює і писемну, й усну форми мови, а саме створення усних висловлювань викликає найбільше труднощів під час навчання, синергетичне бачення механізмів виникнення мовленнєвого твору у фаховому контексті стає важливим чинником підвищення комунікативної компетентності студентів.

Загальне уявлення цього процесу знаходимо в працях Л. Бронник: для появи осмисленого повідомлення потрібен інтелект, що базується на когнітивній системі, складниками якої є концептуальна і мовна системи. Ці складові перебувають у стані рівноваги до того моменту, поки на інтелект не вплине певне джерело інформації (зовнішнє або внутрішнє), що вимагає вербальної реакції [1, с. 35]. Однак вербальна реакція потребує залучення усіх підсистем мовної системи, супроводжується використанням екстралінгвістичних засобів, а у професійному контексті вимагає ще й володіння відповідною терміносистемою та адекватного розуміння ситуації. Отже, окреслюється ще одне внутрішнє синергетичне коло УМзаПС – усне професійне мовлення. Л. Малевич та М. Дзюба, розглядаючи синергетичний підхід до викладання української мови, наголошують на «варіативності мовних одиниць різних рівнів, яка є і обов'язковою передумовою успішного функціонування мовної системи, і наслідком мовленнєвої діяльності, зорієнтованої на задоволення змінюваних потреб комунікації» [10, с. 270]. У такому контексті розглядаємо вибір стилістичних засобів у процесі побудови висловлювання, використання екстралінгвістичних елементів, аспекти культури фахової мови, термінологічну синонімію, переклад і редагування наукового тексту тощо.

Системно-синергетичний підхід до керування процесом навчання УМзаПС ґрунтується на сучасних дослідженнях синергетичних закономірностей освітньої діяльності, забезпечуючи водночас цілісність цього процесу, сприяючи розумінню принципів самоорганізації системи. Така методологія дозволяє застосувати не тільки аналіз компонентів системи, але й складний синтез усіх підсистем у єдину нову цілісність, у результаті чого з'являється нове складніше утворення. Зокрема, вивчення мови як системи ще не є запорукою вміння користуватися її компонентами, вдало й доречно поєднуючи їх у мовленнєвому потоці. Саме синкретичне бачення закономірностей взаємодії мовних засобів, їх функцій у різноманітних контекстах створює підґрунтя для самоорганізації отриманих знань у функціональному, нелінійному просторі. Професійний комунікативний дискурс, крім лінгвістичної основи, вимагає залучення інформації, отриманої з інших дисциплін. Синергетика дає можливість об'єднання різнонаукових аспектів у єдину систему пізнання. Наголошуючи на тому, що в сучасному інформаційному суспільстві спеціалізована інформація дуже швидко знецінюється, науковці наполягають на необхідності синтетичного знання, «отриманого на ґрунті міждисциплінарних зв'язків та новітніх наукових напрямів, що забезпечать актуалізацію цього процесу» [3, с. 139].

Очевидно, що навчання професійному мовленню не дорівнює набуттю загальних мовних компетентностей. Вони повинні вдосконалюватися у дискурсі майбутньої фахової діяльності, переплітатися з елементами професійної компетентності вчителя.

Така нелінійність навчання УМзаПС досягається шляхом використання мультимедійних навчальних ресурсів, зокрема, для вирішення ситуативно-комунікативних завдань («Запізнення на роботу», «Співбесіда з працедавцем», «Конфлікт між учнями», «У кабінеті директора» та ін.), впізнавання і сприймання фахової термінології у мовному потоці (професійні діалоги, наукові публікації, інтерв'ю на педагогічну тему тощо), встановлення стильової відповідності мовлення ситуації, спостереження за дією основних законів спілкування, «читання» невербальних сигналів, синхронне редагування усних висловлювань та ін.

У результаті інтерактивної взаємодії на заняттях студенти повинні усвідомити різноманітність і непередбачуваність професійно-комунікативних ситуацій, вловити загальні закономірності ведення професійного діалогу, сформувати розуміння того, що після завершення формальної освіти потреба у вдосконаленні професійного мовлення не зменшується. Навпаки, кожна реальна ситуація підштовхує до адекватної самооцінки, виявлення недоліків і налаштування на безперервну самоосвіту.

Описаний синергетичний ефект у навчальному процесі отримав назву «надлишку освіти», що передбачає таку організацію викладання, за якої співпраця студентів дає можливість досягнути навчального результату, якісно вищого за діяльність кожного окремого студента [19, с. 92]. Ілюстрація синергетичного навчального надлишку здійснена І. Ґрабар та Т. Енґлер через формулу 2 + 2 = 5′, що показує, як взаємодія складових виводить процеси в системі на більш якісний рівень, а сама система у зворотньому порядку покращує кожну зі складових [там само].

Реалізація синергетичного підходу до навчання ґрунтується не на відтворенні інформації, вона орієнтована в напрямку оволодіння методологією побудови системи знань, способами її оновлення, критичного відбору та творчого використання матеріалу. Тобто розкриття можливостей, методів і шляхів самонавчання лежить в основі синергетичної концепції в педагогіці. З огляду на це вибудовується система самостійної роботи студентів з курсу «УМзаПС»: як сукупність тематичних пошукових завдань, об'єднаних професійним контекстом, результатом виконання яких є продукт одноосібної або командної діяльності студентів, що презентується аудиторно чи онлайн (за дистанційної форми навчання). «Навчальним надлишком» у цьому випадку стає набута чи вдосконалена підприємницька компетентність (часова, інформаційна, прагматична) [6], навички роботи в команді, вміння належно оформити й презентувати інформацію. Такими продуктами самостійної студентської роботи в контексті УМзаПС можуть бути інформаційний проєкт, словник термінів дисципліни з цитованим контекстом, збірник фахових текстів, індивідуальна папка зі зразками ділової документації, стилістичне оформлення текстів, організація та проведення дискусії, мозкового штурму, педагогічної наради, конференції тощо.

Серед детермінант синергетичного підходу до навчання дослідники виділяють також його мотиваційний аспект: «синергетичний підхід… полягає в стимулюючому впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою» [16, с. 94]. Системна організація знань студентів, робота в групах, використання усіх доступних джерел інформації та способів її презентування, творчий пошук, бачення професійного зв'язку та реальних результатів своєї діяльності – втілення мотиваційного впливу синергетики у межах дисципліни «УМзаПС».

Візуалізацію моделі застосування синергетичного підходу до навчання УМзаПС здійснено на рис. 1.

Висновки. Синергетичний погляд на процес навчання УМзаПС підкреслює відкритість, взаємозв'язок і взаємодію усіх внутрішніх систем та підсистем, у результаті якої змінюється і досягає рівноваги на певний період система навчання дисципліни, що може бути порушена наступними впливами зовні чи зсередини.

Рис. 1. Синергетичний підхід до процесу навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором.

Отже, до напрямів реалізації положень синергетики в процесі навчання УМзаПС належать: 1) синергетичність побудови змісту дисципліни, що базується на його відкритості, сприйнятливості до суспільних запитів і глобальних тенденцій, професійній адаптації; 2) синергетичність застосовуваних освітніх парадигм: поглядів, ідей, напрямів та ін.; 3) синергетичність методичної системи, що орієнтує на інноваційність, інтерактивність, творчість, міждисциплінарність; 4) синергетичність навчальних засобів та інструментів, система яких активно реагує на технологічні інновації; 5) синергетичність організації міжсуб'єктної комунікації, що виявляється в самокерованості цього процесу, використанні інноваційних форм і дослідницьких елементів; 6) розкриття синергетичності мовної та позамовної систем для формування професійної комунікативної компетентності.

Перспективним для подальших наукових досліджень вбачаємо вивчення процесу реалізації інших концептуальних підходів до мовної освіти в контексті УМзаПС.

Список використаних джерел:

1. Бронник Л. В. Когнитивная лингвосинергетика – новый этап в науке о языке и мышлении. *Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия «филология и искусствоведение»*. Майкоп: АГУ, 2008. Вып. 10. С. 34–36.
2. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.
3. Вознюк О. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Вип. 37. С. 139–143.

4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Гуменюк І. М. Ретроспективний аналіз змісту навчання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат.* 2020. № 22. С. 60–66.
6. Гуменюк І. М. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика:* збірник наукових праць. 2019. Вип. 26. Ч. 1. С. 52–57.
7. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского языка: дисс. … д-ра филол. наук: 10.02.04. Одесса, 2013. 466 с.
8. Караман С. О. та ін. Сучасна українська літературна мова. Київ: Літера ЛТД, 2011. 560 с.
9. Козловський Ю. Синергетичний підхід як методологічна основа моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2012. № 4 (87). С. 65–70.
10. Малевич Л., Дзюба М. Синергетичний підхід до викладання української мови в технічних ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Серія: Філологія.* 2010. Вип. 50. С. 268–273.
11. Некипелова И. М. Языковая система как объект исследования постнеклассической науки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2013. № 1 (19). С. 116–121.
12. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39 (2). С. 263–271.
13. Про вищу освіту. Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. Перша редакція. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/1556-18/ed20140701
14. Про затвердження комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 1997 року № 998. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/998-97-%D0%BF
15. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента. Наказ МОН України № 642 від 09.07.2009. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/
16. Рідкодубська А. А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта: науковий журнал.* 2017. Випуск 1 (11). С. 93–96.
17. Таланчук Н. М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эвристический тезаурус. Казань: ИССО РАО, 1993. 105 с.
18. Хакен Г. Синергетика. Москва: МИР, 1980. 405 с.
19. Grabar I., Engler T. Synergetic approach to teaching foreign languages at undergraduate technical institutions. *Advances in Business-Related Scientific Research Journal (ABSRJ).* 2011. Vol. 2. No. 1. P. 89–99.

References:

1. Bronnik, L. (2008). Kognitivnaia lingvosinergetika – novyi etap v nauke o iazyke i myshlenii [Cognitive linguosynergetics is a new stage in the science of language and thinking]. *Vestnik Adygeiskogo gos. un-ta. Seriia «filologiia i iskusstvovedenie»*, 10, 34–36 [in Russian].
2. Vitvytska, S. (2015). Systemno-synerhetychnyi pidkhid do pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh mahistriv osvity [The systemic and synergetic approach to pedagogical preparation of future masters of education]. In *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia* [Professional pedagogical education: systematic research] (pp. 92–108). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. Vozniuk, O. (2008). Zahalnonaukovi zasady pedahohichnoi synerhetyky [The scientific principles of pedagogical synergetics]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 37, 139–143 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Kyiv, Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
5. Humeniuk, I. (2020). Retrospektyvnyi analiz zmistu navchannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Retrospective analysis of the content of teaching Ukrainian Language for Professional Purposes]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, 22, 60–66 [in Ukrainian].
6. Humeniuk, I. (2019). Formuvannia pidpryiemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pedahohichnoho profiliu [Formation of future pedagogical specialists' entrepreneurial competence]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 26, 1, 52–57 [in Ukrainian].
7. Dombrovan, T. (2013). *Sinergeticheskaia model razvitiia angliiskogo iazyka* [A synergetic model of development of the English language]. (Doctor's thesis). Odesa [in Russian].

8. Karaman, S. O. (2011). *Suchasna ukrainska literaturna mova* [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
9. Kozlovskyi, Yu. (2012). Synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichna osnova modeliuvannia naukovoi diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu [Synergetic approach as a methodological basis for modelling the scientific activity of a higher education institution]. *Molod i rynok,* 4 (87), 65–70 [in Ukrainian].
10. Malevych, L., & Dziuba, M. (2010). Synerhetychnyi pidkhid do vykladannia ukrainskoi movy v tekhnichnykh VNZ [Sinergistical approach to teaching of Ukrainian language in higher technical education institutions]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Filolohiya,* 50, 268–273 [in Ukrainian].
11. Nekipelova, I. (2013). Yazykovaia sistema kak obekt issledovaniia postneklassicheskoi nauki [Language system as research object of postnonclassical science]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki,* 1 (19), 116–121 [in Russian].
12. Ovchynnykova, M. (2013). Synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichna osnova doslidzhennia systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Synergetic approach as a methodological basis for the study of the system of preparing future teachers of mathematics for research activities]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia,* 39 (2), 263–271 [in Ukrainian].
13. About higher education. Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/ show/ru/1556-18/ed20140701 [in Ukrainian].
14. About the approval of complex measures concerning comprehensive development and functioning of the Ukrainian language. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 8, 1997 No. 998. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998-97-%D0%BF [in Ukrainian].
15. About organization of studying of humanitarian disciplines at the free choice of the student. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 9, 2009 No. 642. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ [in Ukrainian].
16. Ridkodubska, A. A. (2017). Synerhetychnyi pidkhid u pidhotovtsi do profesiinoi mobilnosti maibutnikh fakhivtsiv [Synergetic approach in the preparation of future specialists' professional mobility]. *Fizyko-matematychna osvita,* 1 (11), 93–96 [in Ukrainian].
17. Talanchuk, N. M. (1993). *100 novykh idei v pedagogike, sviazannykh s otkrytiem fundamentalnykh zakonov sistemnogo sinergetizma: Evristicheskii tezaurus* [100 new ideas in pedagogy related to the discovery of the fundamental laws of systemic synergetism: a heuristic thesaurus]. Kazan: ISSO RAO [in Russian].
18. Haken, G. (1980). Sinergetika [Synergetics]. Moskva: MIR [in Russian].
19. Grabar, I., & Engler, T. (2011). Synergetic approach to teaching foreign languages at undergraduate technical institutions. *Advances in Business-Related Scientific Research Journal (ABSRJ),* 2 (1), 89–99 [in English].

Humeniuk I. M.,
orcid.org/0000-0002-0790-6732

IMPLEMENTATION OF THE SYSTEMIC AND SYNERGETIC APPROACH INTO TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The article focuses on the study of synergetic manifestations in the process of evolutionary changes of the structure, content and organisation of teaching of the Ukrainian Language for Professional Purposes course at pedagogical institutions of higher education. The aim of the research is elucidation of the main directions of implementation of the synergetic approach within the academic discipline. Based on the positions of synergetics, it has been determined that the analysed course is a dynamic, open and nonlinear system, which includes a certain quantity of subsystems (content, methodical, paradigmatic, instrumental, linguistic) changing under the impact of social and political factors.

The outer circle of synergetics of Ukrainian Language for Professional Purposes includes interaction between the elements of the system of management of the educational process. The inner synergetic circles of the discipline consist of the language system, the system of extralinguistic factors and the system of professional speech. The modern understanding of language as a complex, dynamic and self-regulatory system is possible due to mastering its subsystems and is an example of the analysed approach to linguistic education. The author emphasizes the synergetic vision of the mechanisms

of emergence of a speech composition in the professional context as an important factor of increasing the communicative competence of students.

The ways of achieving the "excess of education" effect during completion of an individual work of the Ukrainian Language for Professional Purposes course have been described. Apart from the linguistic basis, the professional communicative discourse requires involvement of the information obtained from other disciplines. Synergetics provides the opportunity to merge different scientific aspects into a single system of cognition. The motivational impact of synergetics within the course has been outlined. The results of the conducted research have been used for construction of a model of application of the synergetic approach to teaching Ukrainian Language for Professional Purposes.

Ключові слова: педагогічна освіта, синергетика, комунікативний дискурс, мовна система, освітня парадигма, професійне мовлення, екстралінгвістичні засоби, компетентність.

Key words: pedagogical education, synergetics, communicative discourse, language system, educational paradigm, professional speech, extralinguistic means, competence.

Дата надходження статті: 14.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.147:373
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.200*

Карасьова О. В.*,*
orcid.org/0000-0001-8922-9036

ТЕХНОЛОГІЇ E-LEARNING ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФАРМАЦЕВТИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті представлений огляд досліджень щодо застосування електронних освітніх ресурсів у фармацевтичній освіті при вивченні студентами іноземної мови. Виявлено переваги електронних освітніх технологій, зокрема технології e-learning, над традиційними методами навчання. Описано досвід використання дистанційних освітніх технологій при навчанні іноземній мові майбутніх фармацевтів в українських університетах. Автором проаналізовано дослідження вчених, в яких розглядається проблема пошуку нових прийомів, способів і технологій підвищення мотивації до навчання іноземних мов майбутніх фармацевтів. Однією з ефективних технологій у статті визначено e-learning, впровадження якої сприяє вивченню іноземної мови студентів-фармацевтів. У статті дається визначення понять «педагогічна технологія» і «технологія e-learning», реалізація яких сприяє забезпеченню високого рівня вивченню іноземної мови, відповідно до завдань і можливостей сучасного світу, що дозволить здобувачам фармацевтичної освіти пристосовуватися в умовах швидкоплинного, нестійкого навколишнього середовища, забезпечить перехід від книжкового контенту до активного за допомогою єдиного загального сховища навчальних матеріалів при наявності аналітичної системи пошуку. Доведено, що застосування технології e-learning у процесі навчання іноземним мовам дозволяє відтворювати навчальні ситуації, допомагає доповнювати традиційні методи навчання, сприяє формуванню основних навичок іншомовного спілкування, усвідомленню можливості висловлювати думки іншою мовою для самостійного вирішення комунікативних завдань, підвищує бажання, інтерес студентів-фармацевтів до навчання, змушує по-новому поглянути на їхні інтелектуальні можливості, таланти.

Зроблено висновки, що впровадження технології e-learning в освітній процес фармацевтичних університетів має позитивний вплив на вивчення іноземних мов здобувачами освіти.

Ключові слова: фармацевтичний ЗВО, здобувачі освіти, викладання іноземної мови, педагогічна технологія, e-learning.

* © ***Карасьова О. В.***

Постановка проблеми. Вища фармацевтична освіта нині є міцним ресурсом для економічного, соціального й культурного розвитку країни, підвищення її ролі та конкурентоспроможності на міжнародній арені. Це зумовлює значне підвищення вимог до підготовки майбутніх фармацевтів в університетах. Тому серед різних завдань, які постають перед викладачами фармацевтичного університету, особливе місце посідає забезпечення оволодіння студентами вміннями працювати з інформацією, оскільки в умовах стрімкого зростання інформаційних потоків та їхнього широкомасштабного використання в процесі комунікації виникає потреба в пошуку й відборі потрібної інформації, її правильного розуміння, аналізу, інтерпретації та впровадження на практиці. Загострення цієї потреби актуалізує соціальне замовлення суспільства на формування компетенцій щодо здатності здобувачів освіти спілкуватися іноземною мовою та реалізовувати набуті знання з іноземної мови в освітньому процесі фармацевтичного університету тощо. Ці компетенції перегукуються з компетенціями, прописаними в Концепції мовної освіти ЄС.

На необхідності формування у студентської молоді цих компетенцій наголошується в багатьох важливих міжнародних та державних документах. Як відзначається в Національній рамці кваліфікацій для здобувачів освіти, кожний із них має демонструвати такі професійні характеристики, як оригінальність мислення й інноваційність діяльності, уміння розв'язувати складні завдання в умовах наявності неповної інформації, робити висновки та їх пояснювати, приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування в освітньому процесі вивчення іноземної мови нових підходів до виконання поставлених завдань, процедур моделювання та прогнозування. Тому важливо забезпечувати опанування фахівцями зазначеного профілю методами, прийомами й технологіями для викладання іноземних мов у фармацевтичних університетах. Одним із таких дієвих методів є e-learning.

Аналіз досліджень. Багато провідних зарубіжних та українських учених намагалися у своїх дослідженнях висвітлити шляхи упровадження технології e-learning в освітньому процесі закладів вищої освіти. Серед іноземних вчених провідне місце належить А. Чулесу (A. Choules) [11], який показав переваги та недоліки упровадження технології e-learning у сучасній медичній освіті; Ф. Шан, С. Лю (F. Shang, C. Liu) [14] визначили шляхи ефективності навчання студентів-медсестер засобами технології e-learning; А. Шахумян, М. Сондерс, М. Зеніос, Г. Парчома, Дж. Хенсон (A. Shahoumian, M. Saunders, M. Zenios, G. Parchoma, J. Hanson) [13] у своєму дослідженні схарактеризували передумови організації змішаної форми навчання в медичній освіті на основі використання технології e-learning. Серед українських учених проблема впровадження технології e-learning є предметом дослідження О. Наливайка [3; 4] при організації освітнього процесу в класичних університетах; вчені О. Жерновникова [2; 5] та С. Семеріков [6] досліджували проблему упровадження e-learning в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти. Проте нині ці проблеми потребують подальшого дослідження, зокрема при організації освітнього процесу вичення іноземних мов у фармацевтичних університетах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та висвітлити можливості впровадження технології e-learning для викладання іноземних мов у фармацевтичних університетах.

Виклад основного матеріалу. Застосування дистанційних освітніх технологій, зокрема технологій e-learning, у фармацевтичній освіті є основою навчання студентів-фармацевтів в умовах пандемії COVID-19. Щороку з'являються у світовій науці такі нововедення, як: віртуальні пацієнти, електронні медичні курси для планшетних комп'ютерів, віртуальні мікроскопи, масові відкриті онлайн курси (МООС) тощо. У зарубіжній літературі переваги застосування електронного навчання, комп'ютерних та дистанційних освітніх технологій у порівнянні з традиційними методами навчання описують за допомогою п'яти «А» [11, с. 214–215]:

1. Аналітика (analytics). Завдяки електронним освітнім технологіям e-learning можливо збирати детальну інформацію про організацію цього процесу навчання (особливості поведінки здобувача освіти у віртуальному середовищі, сам процес навчання, оцінка результатів навчання і встановлення зворотного зв'язку);

2. Доступ (access). Завдяки мережі Інтернет отримуємо доступ до будь-якого електронного освітнього фармацевтичного ресурсу з будь-якої точки світу і в будь-який час.

3. Адаптивність (adaptivity). Можливість змінювати і підлаштовувати електронні освітні ресурси під здобувачів освіти є однією з особливостей дистанційних освітніх технологій, яка дозволяє зробити процес навчання особистісно-орієнтованим і більш ефективним.

4. Оцінка (assessment). Дистанційні технології дозволяють зробити процес оцінки формування компетенцій студентів-фармацевтів неперервним і тривалим.

5. Швидка перебудова (agility). Технології e-learning дозволяють швидше перебудовувати навчальні плани і розширювати їх за необхідності, а також забезпечують комунікацію викладачів і студентів різними способами.

Однак, незважаючи на очевидні переваги дистанційних освітніх технологій, усе ще залишаються актуальними питання, пов'язані з перевантаженням інформацією на електронних освітніх ресурсах, контролю якості інформації, її інтерпретації та доречності, а також проблема заяви авторських прав на дані ресурси. Але проблемою є той чинник, що викладачі не в змозі зобов'язати студентів-фармацевтів користуватися електронними освітніми ресурсами, оскільки університети не в змозі забезпечити доступ до цих ресурсів усім охочим, найчастіше через недостатнє матеріальне забезпечення [13, с. 28–30].

Зазначимо, що інновації у фармацевтичній освіті є складним процесом, що вимагає вивчення цієї проблеми з різних точок зору. Тут активну роль мають відігравати і студенти-фармацевти, які можуть мати освітні потреби, відмінні від тих, які пропонують викладачі. Одна з ролей викладача іноземної мови нині полягає в тому, щоб допомогти студенту проявити свої можливості і показати, де і як вони будуть реалізовані в його майбутній професійній діяльності.

На переконання вчених [1; 7; 8; 10 та ін.] сучасні методи навчання тісно пов'язані з упровадженням дистанційних освітніх технологій, оскільки саме завдяки технологіям e-learning з'являються можливості створювати навчальні ситуації, максимально наближені до дійсності. Цікаво, що навіть коли електронні завдання, пов'язані з реальними ситуаціями з фармацевтичної практики, не є обов'язковими, але дають студентам можливість насправді оцінити свої знання на віртуальних пацієнтах, тоді більшість студентів-фармацевтів виконують їх. Завдяки таким завданням студенти набувають попередній досвід взаємодії з пацієнтами, що надалі полегшує комунікацію з реальним пацієнтом при «живому» контакті.

Розглядаючи питання про можливості та обмеження використання дистанційних освітніх ресурсів для навчання іноземної мови студентів фармацевтичних спеціальностей, ми виявили нестачу сучасних досліджень, присвячених даному питанню. У зв'язку з цим ми будемо вивчати цей аспект стосовно аудиторії студентів I–II курсів Національного фармацевтичного університету, проте при цьому спробуємо врахувати специфіку навчання майбутніх фармацевтів.

Проведений аналіз наукової літератури [9; 12; 14 та ін.] надає підстави стверджувати, що при організації вивчення іноземної мови студентами фармацевтами засобами e-learning учені виділяють такі умови: можливість систематичного накопичення навчальних матеріалів, можливість їх редагування та зберігання; можливість міжособистісної комунікації викладача і студента-фармацевта, а також із іноземними партнерами; можливість управління освітнім

процесом з боку викладача; можливість вибору часу і темпу навчання студентом-фармацевтом.

Також слід зазначити, що необхідно створити сприятливе освітнє середовище для самостійного вивчення іноземної мови і самоконтролю студентів-фармацевтів [3, с. 104–108].

Застосування системного підходу до висвітлення можливостей впровадження технології e-learning для викладання іноземних мов у фармацевтичних університетах дозволило розглянути принципи даного процесу на трьох рівнях: методико-технологічному, системно-інтеграційному і концептуально-стратегічному. Мається на увазі, що реалізація цієї технології дозволить створити універсальне освітнє середовище для вивчення іноземної мови. На методико-технологічному рівні розробляються принципи оволодіння окремими аспектами іноземної мови та видами мовленнєвої діяльності, визначаються стратегії та прийоми формування умінь і навичок за допомогою технології e-learning; на системно-інтеграційному рівні синтезується технології e-learning у межах одного електронного освітнього середовища; на концептуально-стратегічному рівні відбувається адаптація існуючих освітніх програм з іноземних мов до нових технологічних умов [14]. При розробці інформаційного освітнього середовища з іноземної мови вчені виокремлюють вимоги, які доцільно реалізувати для організації неперервної навчальної інформаційної взаємодії в процесі навчання: взаємопов'язаність лінгвістичних інформаційних ресурсів; різноманітність інформаційних ресурсів; включення в комплекс навчально-методичного забезпечення мовного портфоліо; створення методичного блоку викладача; забезпечення автоматизації процесів контролю і корекції результатів навчальної діяльності; можливість поповнення ресурсу новою інформацією; забезпечення інтеграції технології e-learning та авторських методик викладачів [там само, с. 712-713].

Також науковці визначають методичні принципи, що регулюють іншомовне професійне спілкування за допомогою технології e-learning: принципи обумовленості, необхідності, інформаційності, надійності, діалогової взаємодії, інтерактивності, адаптивності, комплексності, методичної підтримки [10; 14].

Таким чином, очевидним стає педагогічний потенціал технології e-learning у навчанні іноземної мови студентів фармацевтичних спеціальностей. Одним із дієвих варіантів для організації навчання професійно-орієнтованого іноземної мови є спеціально створене електронне середовище, в якому студент-фармацевт буде відчувати себе комфортно й активно брати участь в освітньому процесі поруч з іншими його учасниками.

Однак, якщо викладачі не володіють необхідними ресурсами для створення подібного електронного середовища, тоді першим кроком може стати розробка електронної версії підручника з іноземної мови.

Іншомовна підготовка студентів є гуманітарною складовою освіти в фармацевтичних ЗВО, яка сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості студента, розвитку його самостійності та ініціативності. Виникає необхідність більше уваги приділяти організації самостійної роботи студентів, яку в сучасних умовах доцільно доповнити взаємодією здобувача освіти з інформаційним середовищем [7, с. 170–172].

Учені [7; 8; 14 та ін.] вважають, що підготовка студентів до самостійної роботи із засобами технології e-learning при вивченні іноземної мови сприяла більш глибокому вивченню обраної теми, аналізу та систематизації отриманого матеріалу, плануванню й опису результатів власної діяльності. Також, визначаючи ефективність дистанційного навчання іноземної мови студентів-фармацевтів, доцільно обґрунтувати його потенціал для саморозвитку особистості та його відповідність принципам особистісно-орієнтованого підходу в освіті.

Ще один аспект, який досить часто не береться до уваги під час обговорення питань впровадження інновацій в освітній процес під час навчання іноземної мови, це підготовка професорсько-викладацького складу до використання технології e-learning у своїй педагогічній практиці. Розвиток у викладачів іноземних мов ІК-компетенції нині є пріоритетним завданням, оскільки без використання інноваційних методів в умовах організації змішаної форми навчання в умовах пандемії неможливо полегшити навчальну діяльність, уникнути її перевантаження й ускладнення. Мотивація використовувати технології e-learning має бути як у студентів, так і у викладачів.

Усвідомлюючи цю проблему, дослідники присвячують свою діяльність насамперед створенню для навчання викладачів іноземної мови електронних освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення їхньої інформаційної грамотності (організація курсів підвищення кваліфікації на засадах дистанційного навчання).

Отже, незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених застосуванню дистанційних освітніх технологій при навчанні іноземній мові, існують два аспекти, які потребують пильної уваги: формування інформаційно-комунікативної компетенції викладачів та проведення досліджень, спрямованих на порівняння результатів навчання іноземної мови при використанні електронних освітніх ресурсів і без них.

Як показало опитування викладачів Національного фармацевтичного університету (21 із 37), упровадження технології e-learning ще перебуває на початковому етапі. Хоча у більшості досліджень ідеться про ефективність використання електронних освітніх ресурсів у процесі навчання, але дотепер ще немає достовірних даних, що підтверджують підвищення якості навчання при використанні технології e-learning у порівнянні з більш традиційними методами навчання. Важливим аспектом упровадження електронного навчання є готовність і здатність викладачів та студентів до застосування нових методів і технологій навчання. Але, безумовно, методично правильно організований освітній процес з використанням електронних освітніх ресурсів і досить високе матеріальне забезпечення може вивести навчання іноземної мови на якісно новий рівень.

Слід зазначити, що в останні роки в фармацевтичній освіті відбуваються великі зміни, які охоплюють практично всі сторони навчального процесу. Все частіше підіймається питання про застосування сучасних педагогічних технологій у навчанні іноземних мов. З'являються нові методи і форми навчання, які репрезентують не тільки різні технології засобів обміну і передачі інформації, за допомогою яких здійснюється навчальний процес, а й одну велику систему методів навчання, спрямованих на розвиток комунікативних знань учнів, поліпшення мовних навичок. Основне завдання навчання іноземної мови полягає в тому, щоби досягнути практичного оволодіння нею, сформувати ґрунтовні знання, тобто здатність здійснювати іншомовне й інтернаціональне спілкування з носіями мови. Пошук нових педагогічних технологій пов'язаний із нестачею у здобувачів освіти мотивації до вивчення іноземної мови. Дуже часто позитивна мотивація відсутня, оскільки при вивченні іноземної мови студенти-фармацевти постають перед труднощами і не засвоюють матеріал через певні власні психологічні особливості. Досвід роботи показує, що використання різних сучасних джерел і засобів провокує у слухачів інтерес, підвищує їхню мотивацію до навчання. Педагогічна технологія – це сукупність прийомів, галузь педагогічного знання, що відображає характеристики глибинних процесів педагогічної діяльності, особливості їх взаємодії, управління якими забезпечує необхідну ефективність освітнього процесу [2, с. 100–101].

Застосування технології e-learning у процесі навчання іноземним мовам дозволяє відтворювати навчальні ситуації, допомагає доповнювати традиційні методи навчання, сприяє формуванню основних навичок іншомовного спілкування від усвідомлення можливості висловлювати думку іноземною мовою до самостійного вирішення

комунікативних завдань, підвищує бажання, інтерес студентів-фармацевтів до навчання, змушує по-новому поглянути на їхні інтелектуальні можливості, таланти.

Нині технології e-learning є головним напрямком розвитку освітніх систем. Основним джерелом знань стає електронний освітній інтернет-контент, технологічними операціями якого є забезпечення зворотного зв'язку викладачів та студентів, обмін знаннями між ними.

Технологія e-learning здатна забезпечити високий рівень навчання, що має відповідати завданням і можливостям сучасного світу.

Напрацювання вчених у даній галузі надають підстави впевнено стверджувати, що можливості використання технології e-learning величезні.

За допомогою технології e-learning можна здійснювати такі завдання: здійснювати самостійний пошук інформації студентами-фармацевтами в межах роботи над навчальним проєктом; організувати і розвивати вміння і навички читання, використовуючи матеріали з мережі будь-якого ступеня складності; покращувати навички аудіювання на основі звукових текстів мережі онлайн-ресурсів; поповнювати словниковий запас лексикою, скороченнями сучасної іноземної мови; вивчати культуру тієї чи іншої мови [14]. Нині існує велика кількість сайтів, присвячених самостійному вивченню іноземних мов. На таких сайтах можна знайти заняття викладачів іноземних мов, вправи, аудіозаписи, граматичні пояснення тощо.

Так, наприклад, викладачі іноземної мови Національного фармацевтичного університету пропонують ПДО для вивчення іноземної мови (https://pharmel.kharkiv.edu). За допомогою вправ, які є на цій платформі, студенти можуть перевірити свої знання з граматики і лексики, виявити свої слабкі сторони.

Висновки. Отже, нині викладач іноземної мови має безліч можливостей, які допомагають проводити свої заняття цікавіше та викликати інтерес у студентів-фармацевтів. Ці можливості сприяють більш активній діяльності студентів-фармацевтів. У порівнянні з традиційними методами навчання, інновації неминуче змінюють роль педагога. Його завданням стає збільшення ролі самостійної роботи студентів-фармацевтів, підтримка та розвиток особистості здобувача освіти. Упровадження в освітній процес студентів-фармацевтів технології e-learning дозволяє посилити мотивацію до навчання, значно підвищує інтерес до навчання і рівень результатів формування комунікативних навичок у порівнянні з традиційною методикою.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці та упровадженні технології e-learning в освітній процес Національного фармацевтичного університету при вивченні іноземної мови здобувачами освіти.

Список використаних джерел:

1. Гаманюк В. E-Learning, M-Learning, Blended Learning і дистанційне навчання у системі іншомовної освіти Німеччини. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Л*ьвів, 2012. № 2. С. 211–220.
2. Жерновникова О. А. Застосування хмарних технологій при підготовці майбутніх учителів математики до навчального проектування. *Таврійський вісник освіти*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 3 (51). С. 98–104.
3. Наливайко О. О. Дистанційне навчання: сутність та особливості. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 75–81.
4. Наливайко Н., Наливайко О. Змішане навчання в медичних закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. Вип. 32 (1). С. 101–111.
5. Романовський В., Гриньова О., Жерновникова О., Штефан Л., Фазан В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 65 (№ 3). С. 184–200.
6. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія. Кривий Ріг, 2009. 340 с.

7. Alqahtani M. A. The Use of Technology in English Language Teaching. *Frontiers in Education Technology*. 2019. Vol. 2 (3). 2019. P. 168–180.
8. Aydin S. Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: The case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*. 2013. Vol. 26(3). P. 214–233.
9. Beatty K. Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning. New York: Longman, 2003. 124 p.
10. Brown H. D. Teaching by principles as interactive approach to language pedagogy, 2001. 302 p.
11. Choules A. P. The use of elearning in medical education: a review of the current situation. *Postgrad Med.* 2007. Vol. 83(978). P. 212–216.
12. Patel C. Use of multimedia technology in teaching and learning communication skill: An analysis. *International Journal of Advancements in Research & Technology*. 2013. Vol. 2 (7). P. 116–123.
13. Shahoumian A., Saunders M., Zenios M., Parchom G., Hanson J. Blended Simulation Based Medical Education: A Complex Learning/Training Opportunity. *Technology-Rich Environments for Learning and Collaboration*. 2014. Vol. 85. P. 24–32.
14. Shang F., Liu C.Y. Blended learning in medical physiology improves nursing students' study efficiency. *Adv Physiol Educ*. 2018. Vol. 42. P. 711–717. doi:10.1152/advan.00021.2018.

References:

1. Hamaniuk, V. (2012). E-Learning, M-Learning, Blended Learning i dystantsiine navchannia u systemi inshomovnoi osvity Nimechchyny [M-Learning, Blended Learning and distance learning in the foreign language education system of Germany]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 2, 211–220 [in Ukrainian].
2. Zhernovnykova, O. A. (2015). Zastosuvannia khmarnykh tekhnolohii pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky do navchalnoho proektuvannia [Application of cloud technologies in the preparation of future mathematics teachers for educational design]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, 3 (51), 98–104 [in Ukrainian].
3. Nalyvaiko, N., & Nalyvaiko, O. (2021). Zmishane navchannia v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Blended education in medical institutions of higher education]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 32 (1), 101–111 [in Ukrainian].
4. Nalyvaiko, O. O. (2017). Dystantsiine navchannia: sutnist ta osoblyvosti [Distance learning: essence and features]. *Pedahohichnyi almanakh*, 36, 75–81[in Ukrainian].
5. Romanovskyi, O., Hrynova, V., Zhernovnykova, O., Shtefan, L., & Fazan, V. (2018). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky: konstatuvalnyi etap [Formation of future mathematics teachers' digital competence: ascertain stage]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 65 (№ 3), 184–200. Doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v65i3.2412. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2412 [in Ukrainian].
6. Semerikov, S. O. (2009). *Fundamentalizatsiia navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Fundamentalization of teaching computer science in higher education]. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
7. Alqahtani, M. A. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in education technology*, 2 (3), 168–180 [in English].
8. Aydin, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: the case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (3), 214–233 [in English].
9. Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer assisted language learning.* New York: Longman [in English].
10. Brown, H. D. (2001). Teaching by principles as interactive approach to language pedagogy [in English].
11. Choules, A. P. (2007). The use of e-learning in medical education: a review of the current situation. *Postgrad Med J.*, 83 (978), 212–216 [in English].
12. Patel, C. (2013). Use of multimedia technology in teaching and learning communication skill: an analysis. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 2 (7), 116–123 [in English].
13. Shahoumian, A., Saunders, M., Zenios, M., Parchom, G., & Hanson, J. (2014). Blended simulation based medical education: a complex learning/training opportunity. *Technology-rich environments for learning and collaboration*, 85, 24–32 [in English].
14. Shang, F., & Liu, C. Y. (2018). Blended learning in medical physiology improves nursing students' study efficiency. *Adv Physiol Educ*, 42, 711-717. Doi:10.1152/advan.00021.2018 [in English].

Karasova O. V.,
orcid.org/0000-0001-8922-9036

E-LEARNING TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PHARMACEUTICAL UNIVERSITIES

The article presents an overview of research on the use of electronic educational resources in pharmaceutical education in the study of foreign languages by students. The advantages of electronic educational technologies, in particular e-learning technologies, over traditional teaching methods are revealed. The experience of using distance learning technologies in teaching a foreign language to future pharmacists in Ukrainian universities is described. The author analyzes the research of scientists, which considers the problem of finding new techniques, methods and technologies to increase the motivation to learn foreign languages of future pharmacists. One of the effective technologies in the article is e-learning, the introduction of which promotes the study of foreign languages by students of pharmacy. The article defines the concepts of "pedagogical technology" and "e-learning technology", the implementation of which contributes to a high level of foreign language learning, in accordance with the tasks and capabilities of the modern world, which will allow pharmaceutical education students to adapt transition from book content to active with the help of a single common repository of educational materials in the presence of an analytical search system. It is proved that the use of e-learning technology in the process of learning foreign languages allows to reproduce learning situations, helps to supplement traditional teaching methods, promotes the formation of basic foreign language skills from awareness of the ability to express opinions in another language to solve communicative problems. to study, forces to look in a new way at their intellectual possibilities, talents.

It is concluded that the introduction of e-learning technology in the educational process of pharmaceutical universities has a positive impact on the study of foreign languages of students.

Key words: pharmaceutical free economic education, students, foreign language teaching, pedagogical technology, e-learning.

Дата надходження статті: 13.01 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Жерновникова О. А.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.216*

Корх М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9401-5240

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УНАСЛІДОК ПАНДЕМІЇ COVID-19

У статті розкривається питання діджиталізації освітнього процесу в закладах вищої морської освіти унаслідок переходу на дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19. Зауважено, що сьогодні процес цифрової трансформації вищої морської освіти є актуальною проблемою, що, у свою чергу, вимагає визначення оптимальної системи організації навчання в системі дистанційного і змішаного навчання, а також трансформації системи управління закладом освіти у таку, що здатна пристосуватися до модифікацій унаслідок цифровізації.

Наголошено, що необхідність цифрової трансформації освіти і науки розглядається на законодавчому рівні і визначається однією з ключових цілей Міністерства освіти і науки на 2021 рік.

Проаналізовано основну структуру системи інформаційної педагогічної інфраструктури закладу морської освіти на основі кращих надбань сучасних закладів морської освіти України.

* © ***Корх М. В.***

Визначено, що у закладах морської освіти дистанційне та змішане навчання відбувається переважно з використанням системи дистанційного навчання LMS Moodle, що поєднує в собі засоби адміністрування, розробки навчальних матеріалів, їх супроводу, оцінювання та забезпечення комунікації. Наведено типову структуру курсу, яка, крім базованих, може включати інтерактивні елементи та інформаційно-цифрові засоби з використанням симуляційних технологій: моделі-муляжі, тренажери віртуальної реальності, манекени-імітатори та ін.

Зроблено висновок, що успішна реалізація змішаного навчання в системі морської освіти сьогодні передбачає інтеграцію очного навчання із застосуванням віртуальної та доповненої реальності, симуляторів, спеціальних програмних засобів, мультимедійних додатків, онлайн-сервісів та дистанційного навчання за допомогою LMS Moodle (або іншої системи дистанційного навчання). Поєднання різних технологій для формування професійних компетентностей фахівців морської галузі дозволяє ефективно засвоїти знання, сформувати необхідні вміння за допомогою тренажерів та симуляторів і, таким чином, має високий економічний ефект та результативність навчання.

Ключові слова: морська освіта, цифрова трансформація, діджиталізація освітнього процесу, LMS Moodle, доповнена реальність, віртуальні тренажери, симулятори.

Постановка проблеми. Пандемія Covid-19 ініціювала процес цифрової трансформації вищої морської освіти. Результатом освітньої кризи внаслідок вірусної пандемії стала тотальна діджиталізація освітнього процесу і, як наслідок, значне прискорення упровадження цифрових інструментів у вищу освіту, яке в інших умовах тривало би багато років унаслідок різних факторів, у тому числі управлінських [12]. Це спричинило перетворення бренду онлайн-навчання як руйнівного процесу в статус рятівника, «месії» освіти [11].

Сьогодні цифрова трансформація не є новим явищем в освіті, адже вона почалася задовго до пандемії, але значно прискорилася за останні півтора роки у вищих морських закладах освіти.

Як зазначають Н. Слюсаренко та О. Задорожня, «морська освіта сьогодні на поворотному етапі свого розвитку, тому вибір стратегічних шляхів, напрямів цього розвитку багато в чому зумовлює перспективи не тільки вітчизняної морської освіти, а й наскільки будуть затребуваними і конкурентоспроможними випускники вищих морських навчальних закладів України на міжнародних ринках праці» [5, с. 371].

Цифрова трансформація закладів вищої освіти морського профілю є актуальною проблемою, оскільки здатність застосовувати ІКТ у всіх сферах життя стала на сьогодні необхідністю, тому актуальною є відповідна підготовка викладацького складу закладів, які найбільше стикаються з викликами сьогодення, та трансформація системи управління у таку, що здатна пристосуватися до модифікацій унаслідок цифровізації.

Аналіз досліджень. Інформаційно-цифрові технології сьогодні суттєво впливають на якість системи освіти. Їх використанню в освітньому процесі приділяли увагу такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Н. Жалдак, Н. Морзе, І. Роберт та ін. Питання інформатизації вищої освіти відображено в роботах І. Пашкова, С. Козлова та ін.

Напрямки реформування вищої морської освіти сьогодні відображено у таких державних документах, як «Стратегічний план розвитку морського транспорту на період до 2020 року», «Положення про державну систему управління безпекою судноплавства», «Морська доктрина України на період до 2035 року», «Стратегія розвитку морських портів України на період до 2038» та ін. У всіх цих документах наголошено на важливості системи якісної підготовки та перепідготовки фахівців морського транспорту, що в умовах трансформації освіти, спричиненої пандемією Covid-19, передбачає інтеграцію інформаційно-цифрових технологій в освітній процес.

Процес трансформації вищої морської освіти унаслідок цифровізації та застосування цифрових інструментів вже неодноразово розглядався сучасними

науковцями. Так, методологічні основи створення цифрового університету розглядали Н. Єгорченкова, Ю. Теся, Ю. Хлевна, О. Кичань. Процес цифровізації в сучасному закладі вищої освіти аналізував І. Плахотнюк. Проте постійний розвиток інформаційно-цифрових технологій, запровадження системи змішаного та дистанційного навчання в закладах вищої морської освіти актуалізує питання трансформації системи морської освіти на сучасному етапі.

Мета статті – проаналізувати особливості цифрової трансформації морської освіти, спричиненої наслідками пандемії Covid-19.

Виклад основного матеріалу. Цифрову трансформацію в контексті закладів вищої освіти можна розглядати як наслідок перетворення всіх цифрових процесів, які необхідні для здійснення навчання в умовах закладів вищої освіти із оптимальним застосуванням цифрових технологій [10]. Зарубіжні дослідники Хільц та Туроф стверджували, що сучасна цифрова трансформація буде розглядатися як революційна модифікація специфікацій вищої освіти, як процес та як інституція в найближчі 50 років, оскільки трансформація відбувалася поступово як з використанням певних специфічних методів викладання та навчання на базі звичайних закладів вищої освіти через мережу Інтернет, створення гібридних програм із застосуванням цифрових технологій, так і шляхом розробки кооперативної педагогіки для сотень «мегауніверситетів», що функціонують у всьому світі. Дослідники відзначають, що навчання в Інтернеті є новим соціальним процесом, який набирає обертів як сурогат звичної персоналізованої аудиторії, але розглядається з точки зору процесів заміщення, який був затаврований як руйнівний процес [9].

Необхідність цифрової трансформації освіти і науки розглядається на законодавчому рівні і визначається однією з ключових цілей Міністерства освіти і науки на 2021 рік. Це було акцентовано міністром освіти і науки України С. Шкарлетом на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій.

З метою цифрової трансформації системи освіти було оголошено наступні кроки, які заплановано для реалізації впродовж найближчого року. Відмітимо серед них ті, що стосуються вищої освіти.

- затвердження Концепції цифрової трансформації освіти і науки України;
- забезпечення учасників освітнього процесу електронними освітніми ресурсами;
- створення умов для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників з інформаційно-цифрової компетентності;
- створення онлайн-платформи для комунікації між учасниками інноваційного процесу («Наука та бізнес»);
- приєднатися до процесів створення та розбудови Європейської хмари відкритої науки (EOSC) [7].

Основною метою застосування інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі є сприяння посиленню інтелектуальних можливостей суб'єктів освітнього процесу та індивідуалізація навчання на всіх ступенях освітньої системи [5, с. 373].

Освітній процес в умовах пандемії COVID-19 проводився дистанційно або змішано (протягом карантину).

Дистанційна комунікація значно активізує процес навчання, надаючи йому творчого характеру. В процесі дистанційного навчання формуються уміння активного пошуку знань, їх аналізу, синтезу, систематизації. Воно сприяє підвищенню ІКТ-грамотності та рівню комунікабельності особистості. Можливість розміщення персональних напрацювань в інтернет-середовищі створює мотиваційну основу творчого розвитку особистості.

Якісне використання таких технологій дистанційного навчання як e-learning (електронне навчання) та m-learning (мобільне навчання) виступає важливим компонентом позиціонування закладу вищої морської освіти та сприяє формуванню конкурентоспроможності випускників.

У закладах морської освіти дистанційне та змішане навчання відбувається переважно з використанням системи дистанційного навчання LMS Moodle, що поєднує в собі засоби адміністрування, розробки навчальних матеріалів, їх супроводу, оцінювання та забезпечення комунікації. Дана платформа постійно оновлюється, має значний потенціал та наповнення.

Потрібно зауважити, що початок розробки дистанційних курсів супроводу навчання почався в закладах морської освіти України ще з 2017 року, а тому під час локдауну та запровадження дистанційного навчання дані заклади були цілком готові до зміни формату навчання.

У змішаному навчанні, яке є переважаючим на цей час, активно створюються та застосовуються спеціальні програмні комплекси та засоби.

Як зазначає С. Волошинов, виходячи з власної педагогічної діяльності на базі закладів морської освіти, для підготовки морських фахівців в умовах змішаного навчання поєднується:

– традиційна навчальна діяльність в аудиторії;

– різні типи навчальних матеріалів, розроблених засобами ІКТ та їх використання на заняттях;

– структуроване самостійне навчання курсантів на базі системи дистанційного навчання [3, с. 108].

Типова структура такого курсу може бути наступною: 1) анотація (мета, завдання, зміст, очікувані результати); 2) силабус; 3) ресурси; 4) інтерактивні елементи; 5) тести; 6) опитування.

Широкого використання під час дистанційного та змішаного навчання набула діяльність H5P (абревіатура пакету HTML5), яка містила інтерактивний вміст, такий, як презентації, відео та інші мультимедіа, запитання, вікторини, ігри тощо [1].

Серед інтерактивних елементів дистанційного курсу на платформі Moodle варто відмітити наявність чату, форуму, опитувань. Тестові завдання можуть бути як вбудовані, так і прикріплені через зовнішні покликання (kahoot, quizziz, quizlet, online test pad та ін.). Зокрема, такий ресурс як kahoot дозволяє створити вікторину на задану тему, таким чином додаючи до дистанційного курсу елементи геміфікації.

Цікавим доповненням дистанційних курсів є додавання інтерактивних робочих аркушів, створених та платформах wizer.me, teachermade, liveworksheets та ін. До того ж такі інтерактивні робочі аркуші викладачі можуть застосовувати не лише як частину дистанційного курсу, а й під час очного навчання.

Такі елементи дозволяють підвищити інтерес курсантів до навчання.

Крім вищеперечисленого варто відзначити можливість додавання Scorm-пакетів LearningApps – ігрових інтерактивних завдань. До таких вправ слід віднести пазл з можливістю розподілу відповідей (слів, малюнків, речень), завдання на зіставлення (малюнки, текст, відео та ін.), стрічку часу (розставити слова, малюнки, події в правильній послідовності), гра «Хто хоче стати мільонером», інтерактивний кросворд, вправи на пошук слів та ін. Більша частина ігор підтримують аудіо та відео контент, а деякі пов’язані з мапами.

Використання таких елементів пожвавлює навчання, сприяє кращому засвоєнню знань.

Значний потенціал для організації змішаного навчання в системі морської освіти мають найсучасніші інформаційно-цифрові засоби з використанням симуляційних технологій: моделі-муляжі, тренажери віртуальної реальності, манекени-імітатори та ін.

Термін «віртуальна реальність» не має єдиного визначення. Більшістю науковців він трактується як цифрове представлення тривимірного об’єкта. Системи віртуальної реальності передбачають використання різних периферійних пристроїв введення-виведення. Додатки віртуальної реальності в освіті поділяються на два види: 1) неімерсивні (без занурення), де віртуальний світ представлено на екрані комп’ютера;

2) імерсивні, які повністю занурюють користувачів у віртуальний світ. Неімерсивні ресурси поділяються на ті, в яких застосовуються звичайні комп'ютерні периферійні пристрої (миша, клавіатура) та такі, у яких застосовуються спеціально розроблені пристрої, які імітують реальне управління, наприклад, симулятори управління судном. У свою чергу імерсивні додатки віртуальної реальності залежно від способу візуалізації віртуального світу також поділяються на такі, в яких використовуються головні дисплеї – окуляри віртуальної реальності з двома екранами, розташованими перед очима, і віртуальні CAVE (автоматичне віртуальне середовище печери), в яких віртуальний світ проєктується на стіни, стелю та підлогу кімнати. У віртуальних кімнатах користувачі надягають стерео-окуляри, які створюють 3D образ віртуального світу [6, с. 44].

Доповнена реальність – це простір між реальністю та віртуальністю, який є результатом доповнення до реальності додаткових цифрових об'єктів, які зазвичай надають допоміжну інформацію [8].

Фахівці з компанії Rolls-RoyceGroupplc, що займаються виробництвом обладнання для авіації, суден і енергетичних установок, запустили в розробку віртуальний капітанський місток, який поєднує в собі автоматизовані суднові системи і постійний високоякісний зв'язок. Інноваційна розробка Future Operator Experience Concept здатна перетворити звичайний капітанський місток в смарт-робочу станцію і центр управління, який використовує доповнену реальність (рис. 1).

Рис. 1. Рубка з вікнами доповненої реальності

Вікна капітанською рубки фактично є дисплеями доповненої реальності, які забезпечують капітана всією необхідною інформацією і покращують контроль за навколишнім середовищем корабля за допомогою безлічі камер та інших датчиків. Ці дисплеї здатні показувати навігаційні шляхи і потенційні небезпеки по ходу слідування судна, надавати дані про інші судна в районі, айсберги і безліч інших речей, яких зазвичай не видно. Як стверджує компанія, розробка може стати реальністю протягом десяти років [2, с. 7].

У закладах вищої морської освіти використовуються зокрема такі симулятори із використанням доповненої та віртуальної реальності як навігаційні інформаційні системи, повнофункціональний навігаційний ходовий місток, тренажерний комплекс по кріпленню морських контейнерів, тренажерний комплекс по відпрацюванню навичок безпеки на воді, тренажер «Шлюпка вільного падіння», повнофункціональний тренажер швартової станції, повнофункціональний тренажер машинного відділення, тренажер із вантажних операцій з великогабаритними вантажами, тренажер ГМЗЛБ (Глобального морського зв'язку у разі лиха та для забезпечення безпеки), повнофункціональний тренажер судна з динамічною системою позиціонування, повнофункціональний тренажер використання РЛС та ЗАРП при розходженні суден та ін. [4, с. 84–85].

Висновки. Таким чином, успішна реалізація змішаного навчання в системі морської освіти сьогодні передбачає інтеграцію очного навчання із застосуванням віртуальної та доповненої реальності, симуляторів, спеціальних програмних засобів, мультимедійних додатків, онлайн-сервісів та дистанційного навчання за допомогою LMS Moodle (або іншої системи дистанційного навчання). Саме поєднання різних технологій для формування професійних компетентностей фахівців морської галузі дозволяє ефективно засвоїти знання, сформувати необхідні вміння за допомогою тренажерів та симуляторів, і, таким чином, має високий економічний ефект та результативність навчання.

Окреслена проблема є багатоаспектною та потребує подальшого вивчення, в чому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL : https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25
2. Бошков И. И., Крутикова А. А. Системы дополненной реальности для морской навигации. *Символ науки*. 2018. №8. С. 6–8.
3. Волошинов С. А. Запровадження змішаного навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 104–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_10
4. Попова Г. В. «Виртуально-реальное судно» как иформационная педагогическая инфраструктура Херсонской государственной морской академии. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (1). С. 79–88.
5. Слюсаренко Н. В., Задорожня О. І. Розвиток інформаційних технологій в системі морської освіти України: історія та сьогодення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Випуск 50. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 370–375.
6. Хасанова Г. Ф. Виртуальная реальность в инженерном образовании химического профиля. *Казанский педагогический журнал*. № 1. 2019. С. 43–49.
7. Цифрова трансформація освіти і науки є однією з ключових цілей МОН на 201 рік. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet
8. Что такое дополненная реальность? URL: http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost
9. Hiltz S. R., Turoff M. Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. Communications of the ACM, 2005. 48(10), 59–64. DOI: https://doi.org/10.1145/1089107.1089139
10. Kopp M., Gröblinger O., & Adams S. (2019, March 11–13). *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. INTED2019 Proceedings*, pp. 1448–1457. DOI: https://doi.org/10.21125/inted.2019
11. Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, Interactive Learning Environments. 2020. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
12. Strielkowski W. COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. 2020. DOI: http://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1

References:

1. Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1 (15). Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25 [in Ukrainian].
2. Boshkov, I. I., & Krutikova, A. A. (2018). Sistemy dopolnennoi realnosti dlia morskoi navigatcii [Augmented reality systems for sea navigation]. *Simvol nauki,* 8 [in Russian].
3. Voloshynov, S. A. (2019). Zaprovadzhennia zmishanoho navchannia u profesiinu pidhotovku maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi [Introduction of blended learning in future specialists' training in the maritime industry]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70 (2), 104–120. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_10 [in Ukrainian].

4. Popova, G. V. (2019). «Virtualno-realnoe sudno» kak iformatcionnaia pedagogicheskaia infrastruktura Khersonskoi gosudarstvennoi morskoi akademii ["Virtual reality ship" as an information pedagogical infrastructure of Kherson State Maritime Academy]. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (1), 79–88 [in Russian].
5. Slyusarenko, N. V., & Zadorozhnia, O. I. (2018). Rozvytok informatsiinykh tekhnolohii v systemi morskoi osvity Ukrainy: istoriia ta sohodennia [Development of information technologies in the system of maritime education of Ukraine: history and nowadays]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 50, 370–375 [in Ukrainian].
6. Khasanova, H. F. (2019). Vyrtualnaia realnost v ynzhenernom obrazovanyy khymycheskoho profylia [Virtual Reality in Chemical Engineering]. *Kazanskyi pedahohycheskyi zhurnal*, 1 [in Russian].
7. Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky ye odniieiu z kliuchovykh tsilei MON na 2021 rik [Digital transformation of education and science is one of the key goals of the Ministry of Education and Science for 2021]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet [in Ukrainian].
8. Chto takoe dopolnennaia realnost? [What is augmented reality?]. Retrieved from http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost [in Russian].
9. Hiltz, S., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: the evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59–64. Doi: 10.1145/1089107.1089139 [in English].
10. Kopp, M., Gröblinger, O., & Adams, S. (2019). Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. *Proceedings of INTED2019*. Doi: 10.21125/inted.2019 [in English].
11. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: challenges and opportunities, Interactive Learning Environments. Doi: 10.1080/10494820.2020.1813180 [in English].
12. Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. Doi: 10.20944/preprints202004.0290.v1 [in English].

Korh M. V.,
orcid.org/0000-0002-9401-5240

DIGITAL TRANSFORMATION OF MARITIME EDUCATION AS A RESULT OF THE COVID-19 PANDEMIC

The issue of digitalization of the educational process in maritime higher education institutions as a result of the transition to the distance learning in the context of the COVID-19 pandemic has been revealed in the article. It is noted that today the process of digital transformation of maritime higher education institutions is an urgent problem. Therefore, this process requires determining the optimal system of organization of education in the system of distance and blended learning, as well as the transformation of the management system of the educational institution into one that can adapt to modifications due to digitalization.

It is emphasised that the need for digital transformation of education and science is considered at the legislative level and it is determined by one of the key goals of the Ministry of Education and Science for 2021.

The basic structure of the system of information pedagogical infrastructure of maritime education institution on the basis of the best achievements of modern maritime education institutions of Ukraine has been analysed.

It is determined that in maritime education institutions distance and blended learning takes place mainly with the use of distance learning system LMS Moodle, which combines the tools of administration, development of training materials, their support, evaluation and communication. The typical structure of the course has been represented, which, in addition to basic, can include interactive elements and information and digital tools using simulation technologies: models, simulators, virtual reality simulators, mannequins etc.

It is concluded that the successful implementation of blended learning in the maritime education system today involves the integration of face-to-face learning using virtual and augmented reality, simulators, special software, multimedia applications, online services and distance learning using LMS Moodle (or other distance learning system). The combination of different technologies for the formation of professional competencies of maritime professionals gives an opportunity to effectively acquire knowledge, form necessary skills with the help of simulators. Thus, it has a high economic effect and learning effectiveness.

Key words: maritime education, digital transformation, digitalization of the educational process, LMS Moodle, augmented reality, virtual simulators, simulators.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 378.147.091.31
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.217*

Лавриненко Н. Ю.*,*
orcid.org/0000-0002-2537-1110
Лисенко С. А.*,*
orcid.org/0000-0001-9651-6500

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано заходи з підвищення рівня продуктивності професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу шляхом інтенсифікації їх психологічно-фахової підготовки для дій в умовах вітальної загрози. Тому вміння та навички психофізіологічної саморегуляції функціональних станів (далі – ПФС), і як результат, супремальний рівень психологічно-педагогічної підготовки як складової професійної компетентності є ключовими для їх фахової діяльності.

Мета дослідження – проаналізувати заходи з оптимізації психолого-педагогічної фасилітації суб'єктів освітнього процесу на основі оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів суб'єктів освітнього процесу. Виходячи з діалектичного принципу зв'язку теорії та практики, ретроспекційного та контент-аналізу фахових потреб, розроблено професійно-орієнтований алгоритм оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів, визначено якісні та кількісні характеристики, критерії та показники оцінювання рівня розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів у суб'єктів освітнього процесу, які уточнено за допомогою групової експертної оцінки та розробленого «Експертного опитувальника з відбору основних показників оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів у суб'єктів освітнього процесу». Отримані результати будуть використані під час розроблення алгоритму та комплексної методики психофізіологічної саморегуляції функціональних станів, що сприятиме підвищенню продуктивності професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу відповідно до європейських та євроатлантичних стандартів. Визначено критерії і показники оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів у майбутніх фахівців як суб'єктів освітнього процесу, що сприятиме підвищенню ефективності їхньої психологічно-педагогічної підготовки й набуттю супремального рівня професійної компетентності відповідно до європейських стандартів.

Ключові слова: фасилітація, психофізіологічна саморегуляція функціональних станів, професійна та психолого-педагогічна підготовка, суб'єкти освітнього процесу.

* © ***Лавриненко Н. Ю.***
* © ***Лисенко С. А.***

Постановка проблеми. В умовах консцієнтальних та багатофакторних кросс-секторальних кризових процесів особливої актуальності набуває професійна підготовка суб'єктів освітнього процесу та трендовість поступового наближення до європейських стандартів [3]. Це, у свою чергу, спричинило необхідність підвищення рівня продуктивності їхньої професійної діяльності та вдосконалення системи їхньої фахової підготовки.

Реалізація вищезазначених завдань з урахуванням реалій сьогодення й інтернаціоналізації вищої освіти актуалізували процеси щодо фасилітації та модернізації змісту, форм і методів підготовки у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (далі – ЗВО), інтенсифікували психолого-педагогічну підготовку та професіоналізацію суб'єктів освітнього процесу, які діятимуть в умовах вітальної загрози.

Професійна діяльність суб'єктів освітнього процесу, які беруть участь у кросс-секторальних кризових процесах, характеризується високим рівнем нервово-психічного напруження, стресогенністю, екстремальністю фахових умов, які пов'язані з негативним психотравмуючим впливом стресорів різної етимології [8], нетривіальністю професійних завдань тощо. Тому вміння та навички ПФС і високий рівень психофізіологічної готовності як складової професійної компетентності є ключовими у професійній діяльності, оскільки суб'єкт освітнього процесу має вміти самостійно запобігати дії стресорів і відновлювати власні ресурси для продуктивності професійної діяльності.

Фахова підготовка у ЗВО також характеризується підвищеною тривожністю, емоційним й інформаційним стресом та іншими етимологічними чинниками, дія яких частіше за все призводить до перенапруження, виснаження функціональних резервів організму суб'єктів освітнього процесу тощо. Усе це спричиняє психофізіологічні розлади функціональних станів.

Для їхнього нівелювання необхідно розвивати та формувати в суб'єктів освітнього процесу адаптивні механізми психофізіологічної саморегуляції функціональних станів (далі – ПФС), а також відповідні професійно важливі якості (далі – ПВЯ), індивідуально-особистісні особливості (далі – ІОО) та якості активно діяльнісної особистості з домінуванням аналітико-креативного мислення на фоні розвинутих психофізіологічних якостей (далі – ПФЯ). Тому психологічна підготовка суб'єктів освітнього процесу до професійних дій в екстремальних умовах має являти собою спеціально організований цілеспрямований процес, що полягає:

– у формуванні адаптивності до професійних стресорів та професійної надійності;
– у набутті професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивної поведінки;
– в управлінні функціональними та дезадаптивними станами;
– у готовності до стресорів та безпомилкових, ефективних дій з мінімальними втратами адаптивних ресурсів;
– у збереженні психічного та фізичного здоров'я з метою подовження професійного довголіття.

У зв'язку з цим на психологічні та педагогічні науки покладається завдання з розроблення ефективних технологій, форм і методів психолого-педагогічної підготовки суб'єктів освітнього процесу до дій в сучасних геополітичних умовах, що сприятиме їх фасилітації та загалом розвитку супремального рівня їхньої професійної компетентності. Першочерговим завданням з вирішення зазначених проблем є оцінювання рівнів розвиненості ПФС, яке доцільно проводити, спираючись на спеціально розроблені критерії та їхні показники. Результати дослідження проблеми відбору критеріїв, показників і перевірка їхньої дієвості є підґрунтям для ефективного розвитку супремального рівня ПФС у суб'єктів освітнього процесу, тобто мірою відповідності результатам, очікуваним і передбаченим метою зазначеного процесу [2]. За допомогою надійних, уніфікованих критеріїв та показників є можливість оцінити

результати ПФС на всіх етапах, отримати якісну та кількісну характеристики, а також скоригувати як окремі складові психологічної підготовки, так і весь процес загалом, співставляючи наявні, проміжні та підсумкові рівні розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу між собою та з розробленим еталоном [5].

Аналіз досліджень. Проведений контент-аналіз показує, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці досліджувану та дотичну до неї проблему висвітлено в працях багатьох авторів: А. Барабанщикова, С. Бартлі, А. Богуславця, О. Власюка, Н. Володарської, Г. Горпенко, Д. Джонса, П. Дерюгина, Є. Іванченко, В. Кальниша, А. Коваленка, В. Кручек, Д. Кулакова, О. Кузьменка, П. Михайленка, О. Плахотнік, В. Рибнікова, К. Роджерса, В. Розова, І. Сингаївської, В. Синьова та інших [1; 2; 4-6; 8]. Але аспекти психологічної підготовки фахівців нетривіальних професій з урахуванням сучасних реалій досліджено недостатньо. Спираючись на результати подальшого аналізу джерел спеціального призначення, наукових і науково-практичних публікацій з огляду на розвиток сучасних геополітичних процесів у світі та довкола України, європейські тенденції та досвід провідних країн світу, можна констатувати, що необхідно:

– підвищувати рівень професійної компетентності та її складової – психофізіологічної готовності суб'єктів освітнього процесу до виконання фахових завдань в екстремальних умовах;

– розробити професійно-орієнтований алгоритм оцінювання рівнів розвиненості ПФС у суб'єктів освітнього процесу;

– визначити основні критерії й показники оцінювання рівнів розвиненості ПФС у суб'єктів освітнього процесу.

Нагальність розв'язання вищезазначених проблем для якісної й ефективної фахової підготовки суб'єктів освітнього процесу зумовили актуальність цього дослідження, яке логічно розпочали з обґрунтування критеріїв та їх показників.

Мета статті – проаналізувати заходи з оптимізації психолого-педагогічної фасилітації суб'єктів освітнього процесу на основі оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів суб'єктів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сьогочасних геополітичних умовах для підвищення рівня професійної компетентності й фахового потенціалу суб'єктів освітнього процесу доцільно визначити пріоритетні напрями психологічної підготовки і послідовність проведення відповідних заходів, спираючись на критерій «ефективність – час» та враховуючи ступінь розробленості психологічно-методичної бази. Результати проведеного контент-аналізу чинної нормативно-правової бази щодо психологічного забезпечення освітнього процесу свідчать про те, що програму психофізіологічної підготовки суб'єктів освітнього процесу розроблено недостатньо. До того ж опитування суб'єктів освітнього процесу та експертів щодо необхідності застосування відповідних методик ПФС свідчить про те, що переважна більшість респондентів (87 %) вважає за необхідне не лише вдосконалювати психофізіологічну підготовку, а й ввести її окремим напрямом підготовки, оскільки це гарантія якісного й ефективного виконання професійних завдань, особливо за наявності стресорів. Респонденти також запропонували доповнити методиками ПФС окремі навчальні дисципліни (наприклад, лінгвістичного циклу).

Отже, беручи до уваги вищезазначене, під час розроблення основних критеріїв та показників оцінювання рівнів розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу виходили з того, що саморегуляція (від лат. *regulare* – приводити до ладу, налагоджувати) – це доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності [7]. А з практичного погляду, не заглиблюючись у сучасні дослідження ПФС, важливо зазначити, що:

– саморегуляція суттєво впливає на особистісний фізіологічний і нервово-психічний стан особистості;

– саморегуляція істотно залежить від бажання суб'єктів освітнього процесу керувати своїми емоціями, почуттями, переживаннями тощо, і як наслідок, особистісною поведінкою та професійними діями в екстремальних ситуаціях;

– здатність до саморегуляції формується та тренується під час фахової підготовки суб'єктів освітнього процесу у ЗВО і самостійно вдосконалюється ними протягом подальшої професійної діяльності.

Усім психолого-педагогічним явищам притаманні кількісні й якісні характеристики, для оцінювання (діагностики) яких необхідний спеціальний психодіагностичний інструментарій. На основі діалектичного принципу зв'язку теорії й практики, фахових потреб було визначено якісні та кількісні характеристики рівня розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, оцінювання рівня розвиненості ПФС та визначення його статистично-значущих змінних слід здійснювати, спираючись на об'єктивно обґрунтовані критерії та показники, які дадуть змогу визначити результативність ПФС суб'єктів освітнього процесу.

За допомогою надійних, уніфікованих критеріїв та їхніх показників оцінюються результати ПФС на будь-якому етапі підготовки, отримується якісна й кількісна характеристики та коригується процес ПФС суб'єктів освітнього процесу шляхом порівняння початкових, проміжних і кінцевих результатів.

У ході дослідження було окреслено кілька основних підходів до трактування критеріїв та їхніх показників. Так, наприклад, В. Даль розглядав критерій як правильну ознаку для розпізнання істини. С. Ожегов визначав критерій як мірило оцінки або судження. У «Педагогічному словнику» [7] під критеріями (грец. *criterion* – засіб переконання, мірило) розуміють показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу, а також правила прийняття рішення щодо правдоподібності нульової або однієї з альтернативних гіпотез .

Загалом у науковій літературі питання про критерії, що використовуються у психолого-педагогічній діагностиці, залишається вирішеним неповно. Неоднозначними є й самі підходи до розуміння критеріїв [1; 2].

У статті під терміном «критерії» розуміється сукупність показників, які є кількісною характеристикою, що дає змогу зробити висновок про динаміку змін рівня розвиненості ПФС. Крім того, доречно зазначити, що науковці вказують на відсутність загальноприйнятих критеріїв у професійній підготовці. Основною причиною цього є багатопредметність підготовки суб'єктів освітнього процесу. Розроблення критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості ПФС є трудомісткою та складною процедурою, тому аналізувати їх необхідно, спираючись на логічно пов'язані рівні: світоглядно-аксеологічний, когнітивно-рефлексивний та праксеологічний. Питання про критерії, їх якісні та кількісні характеристики є ключовим для визначення рівня розвиненості ПФС та подальшого його коригування в процесі професійної підготовки суб'єктів освітнього процесу.

На основі вищезазначеного було сформульовано такі вимоги до критеріїв:

– об'єктивність – відображення ознак, притаманних суб'єкту вивчення, які є цілком незалежними від стороннього впливу;

– константність ознак критерію;

– зв'язок із метою, об'єктом, предметом і завданнями дослідження.

Якісна сформованість критерію характеризується певними показниками. Критерій як мірило є еталоном, який виражає супремальний рівень явища, що вивчається. Критерій має бути достатньо розгорнутим, диференційованим, тобто містити в собі певні компоненти (одиниці виміру), що надають можливість оцінювання та порівняння з еталоном. Розгорнутий критерій – це сукупність показників, які характеризуються як супремальний рівень розвитку явища, що досліджується.

Показник як кількісна характеристика досліджуваного психологічного феномену є типовим і конкретним виявом сутності його якостей. Водночас «пріоритет належить

тим показникам, які характеризують вияв виокремленої якості насамперед у діяльності, поведінці, вчинках. Показник має вигляд судження про наявність/відсутність й інтенсивність виявлення певної властивості суб'єкта, що емпірично спостерігається (безпосередньо або опосередковано)» [5].

Отже, в загальному розумінні критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та його сутність. Показник – це кількісна характеристика цих явищ, що дає змогу зробити висновок про їх стан у динаміці.

У ході розроблення критеріїв і показників було враховано таке:

– розробка критеріїв і показників має виходити з мети дослідження;

– розроблені критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від суб'єктів дослідження;

– ознаки мають бути константними та відображати сутність явища;

– система взаємопов'язаних ознак має розкривати основний зміст критеріїв.

На основі теоретичного аналізу професійної діяльності певної категорії майбутніх фахівців та її змістовно-компонентної наповненості (організаційної, комунікативної, дослідницької, контрольно-оцінювальної), а також з огляду на те, що саморегуляція – це вплив на особистісний фізіологічний і нервово-психічний стан майбутнього фахівця, було визначено якісні й кількісні характеристики оцінювання їхнього диференційованого рівня розвиненості ПФС. Також враховано, що ці критерії і показники зумовлюють вибір методик ПФС та методик експрес діагностики рівня саморегуляції суб'єктів освітнього процесу.

У ході дослідження визначено критерії та відповідні їм показники, що відображають певний рівень розвиненості чи сформованості тієї чи іншої характеристики (табл. 1).

Таблиця 1

Основні критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості психофізіологічної саморегуляції функціональних станів суб'єктів освітнього процесу

Критерій	Складові критерію	Показники
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	Цілі, потреби, цінності й інтереси, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до активних дій з метою підвищення ефективності й результативності освітньої та професійної діяльності. Задоволеність суб'єктів освітнього процесу обраним фахом, спрямованість на продуктивну саморегуляційну діяльність, реалістичний рівень домагань. Готовність до відповідальних, ефективних дій в екстремальних ситуаціях.	Ієрархія цінностей. Мотивація на досягнення успіху та уникнення невдач. Усвідомлення необхідності оволодіння елементами саморегуляції та самоконтролю й досягнення супремального рівня фахової освіти для успішної реалізації себе у професійній діяльності. Позитивне ставлення суб'єктів освітнього процесу до самостійного оволодіння методиками ПФС.
Діяльнісно-операційний	Здатність суб'єктів освітнього процесу до самоорганізації, планування, самоконтролю, раціонального розподілу часу та ресурсів. Визначення власних навчальних цілей та необхідності оволодіння методиками ПФС. Здатність обирати методики ПФС для виконання певного виду діяльності, самостійно організовувати їх реалізацію та оцінювати рівні розвиненості ПФС.	Систематичність, організованість, успішність і наполегливість у самостійному досягненні цілей навчальної та професійної діяльності. Співвідношення орієнтувальних, виконавчих, контрольних дій у ході самостійного використання методик ПФС під час засвоєння освітньо-професійних програм.

Продовження табл. 1

1	2	3
Фаховий	Спрямованість на усвідомлення суб'єктів освітнього процесу сенсу та необхідності виконання майбутньої професійної діяльності у поєднанні із супремальним рівнем розвиненості ПФС.	Об'єктивність оцінювання своєї готовності до активної професійної діяльності. Наявність чіткої структури освітніх і професійних пріоритетів; прагнення до вдосконалення ПВЯ, ІОО, ПФЯ.
Когнітивно-рівневий	Рівень розвиненості ПФС на різних етапах засвоєння фахових знань від репродуктивного до прогностичного або супремального. Інтегрованість знань професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Обсяг засвоєних навичок з ПФС.	Навчально-пізнавальна саморегуляція. Рівень засвоєння методик ПФС, який відповідає супремальному рівню професійної підготовки суб'єктів освітнього процесу та сприяє формуванню знань – трансформацій. Грунтовність і системність фахово-теоретичних та методичних знань із ПФС. Розуміння практичної значущості здобутих знань, умінь і навичок.
Оцінно-рефлексивний	Здатність суб'єктів освітнього процесу до самооцінювання, самоконтролю, рефлексії, аналізу власних досягнень під час оволодіння та використання методик ПФС. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити адекватні висновки щодо рівня розвиненості ПФС.	Здатність суб'єктів освітнього процесу до критичного ставлення у визначенні власних професійно-освітніх цілей та засвоєння методик ПФС. Самоконтроль у процесі їх застосування під час засвоєння освітньо-професійних програм. Рефлексія власного рівня домагань в оволодінні методиками ПФС.
Суб'єктний	Суб'єктна активність суб'єктів освітнього процесу, що проявляється в дієвій життєвій позиції з опанування обраним фахом.	Прагнення суб'єктів освітнього процесу підвищити власний рівень психофізіологічної компетентності шляхом оволодіння методиками ПФС та їх застосуванням.

Щоб дати диференційовану характеристику наведеним у таблиці 1 критеріям і показникам оцінювання рівнів розвиненості ПФС, на основі результатів спостереження та контент-аналізу результатів навчально-пізнавальної й подальшої професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу, було здійснено емпіричне дослідження. Крім того, основні показники оцінювання рівнів розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу визначили й уточнили за допомогою методу групової експертної оцінки та розробленого «Експертного опитувальника з відбору основних показників оцінювання рівнів розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу».

Висновки. Отже, обґрунтовані критерії та їх показники для оцінювання й аналізу наявного, проміжного і підсумкового рівнів розвиненості саморегуляції у суб'єктів освітнього процесу є складною множиною із взаємопов'язаними елементами. Усі розроблені критерії – це інтегральні характеристики їхньої навчально-пізнавальної діяльності, які складають єдину систему оцінювання рівня розвиненості ПФС, тобто:

– оцінка мотиваційної сфери суб'єктів освітнього процесу, їхнього ставлення до оволодіння методиками ПФС функціональних станів;

– оцінка якості оволодіння суб'єктів освітнього процесу методиками ПФС (планування власної навчально-пізнавальної діяльності, організованість, наполегливість і послідовність дій);

– з'ясування усвідомленості сенсу та необхідності майбутньої фахової діяльності суб'єктів освітнього процесу, що відображає їхню професійну спрямованість і переконаність у необхідності набуття відповідного фаху супремального рівня;

– аналіз диференційованої структури ПФС;

– аналіз здатності усвідомлювати й аналізувати результати, досягнуті під час використання комплексної методики ПФС у ході засвоєння освітньо-професійних програм;

– аналіз активності суб'єктів освітнього процесу як суб'єктів навчальної діяльності в опануванні обраним фахом.

Таким чином, система вищезазначених критеріїв і показників є теоретичною передумовою для розроблення алгоритму оцінювання рівня розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу.

На основі результатів дослідження можна зробити висновок, що визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості ПФС майбутніх фахівців як суб'єктів освітнього процесу сприятиме фасилітації та модернізації змісту освіти, підвищенню ефективності їхньої психологічної підготовки й набуттю супремального рівня професійної компетентності відповідно до європейських стандартів.

Зважаючи на актуальність і трендовість проблематики та її практичну значущість, а також спираючись на наведені критерії та їх показники, у подальших дослідженнях доцільно розробити алгоритм оцінювання рівня розвиненості ПФС суб'єктів освітнього процесу України, які виконуватимуть фахові завдання в умовах значного психоемоційного напруження.

Список використаних джерел:

1. Барабанщиков А. В., Дерюгин П. П. Военно-педагогическая диагностика. Москва: 1995. 108 с.
2. Богуславець А. В. Обгрунтування критеріїв та показників розвиненості мотивації навчальної діяльності майбутніх магістрів військового управління у міжнародних відносинах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*. Електронне фахове видання. [Педагогічні і психологічні науки / гол. ред. Діденко О. В.]. Хмельницький: Вид-во Національної академії державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького. 2013. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_1_12.pdf
3. Гончар М., Чубік А., Дяченко С., Іщук О. Війни XXI ст. – полігібресія Росії: монографія центру глобалістики («Стратегія XXI» у рамках проекту «Антарес»). Київ, 2017. 241 с.
4. Іванченко Є. А., Пірко Ю. О. Сутність та структура самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 49–56.
5. Кручек В. А., Власюк О. В. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету*. *Серія: Педагогічні науки* / голов. редактор А. І. Кузьмінський. Черкаси. 2011. Вип. 203. С. 99–102.
6. Плахотнік О. В. Особливості організації науково-дослідницької роботи студентів. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 57.
7. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Рыбников В. Ю., Кузьменко А. А. Психологические особенности совладающего поведения личного состава воинских формирований. *Вестник психотерапии*. 2015. № 50. С. 98–104.

References:

1. Barabanshchikov, A. V., & Deriugin, P. P. (1995). *Voenno-pedagogicheskaia diagnostika* [Military pedagogical diagnostics]. Moskva [in Russian].
2. Bohuslavets, A. V. (2013). Obgruntuvannia kryteriiv ta pokaznykiv rozvynenosti motyvatsii navchalnoi diialnosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia u mizhnarodnykh vidnosynakh [Substantiation of criteria and indicators of development of motivation of educational activity of future masters of military management in international relations]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmelnytskoho*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_1_12.pdf [in Ukrainian].

3. Honchar, M., Chubik, A., Diachenko, S., & Ishchuk, O. (2017). *Viiny XXI st.: polihibresiia Rosii* [Wars XXI: Russia's Polyhybression]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Ivanchenko, Ye. A., & Pirko, Yu. O. (2020). Sutnist ta struktura samoosvitnoi kompetentnosti maibutnoho viiskovoho inzhenera [The essence and structure of self-educational competence of the future military engineer]. *Pedahohichnyi almanakh,* 45, 49–56 [in Ukrainian].
5. Kruchek, V. A., & Vlasiuk, O. V. (2011). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury pedahohichnoi vzaiemodii [Criteria and indicators of the formation of the culture of pedagogical interaction]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 203, 99–102 [in Ukrainian].
6. Plakhotnik, O. V. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi roboty studentiv [Features of the organization of students' research work]. *Pedahohichnyi almanakh*, 45, 57 [in Ukrainian].
7. Petrovskogo, A. V., & Yaroshevskogo, M. G. (Ed.). (1990). *Psikhologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Moskva: Politizdat [in Russian].
8. Rybnikov, V. Yu., & Kuzmenko, A. A. (2015). Psikhologicheskie osobennosti sovladaiushchego povedeniia lichnogo sostava voinskikh formirovanii [Psychological features of coping behaviour of personnel of military formations]. *Vestnik psikhoterapii,* 50, 98–104 [in Russian].

Lavrynenko N. Yu.,
orcid.org/0000-0002-2537-1110
Lysenko S. A.,
orcid.org/0000-0001-9651-6500

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACILITATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS ACTORS

The article analyzes activities aimed at increasing efficiency of educational process actors' professional activity through intensification of their psychological and pedagogical training in the conditions of vital threat. Therefore, the skills of psychological and pedagogical self-management and supreme level of psychological-professionally training (here in after – PFS) – as the result – the supreme level of psychological and pedagogical training as a component of professional competence are the key components for their professional training.

The purpose of the study is to analyze measures to optimize psychological and pedagogical facilitation of subjects of educational process on the basis of evaluation of levels of development of psychophysiological self-regulation of functional states of the subjects of the educational process. Based on the dialectical principle of link between theory and practice, retrospective and content-analysis of professional needs, a professionally-oriented algorithm for assessing the levels of development of the SFC has been developed, the article identifies qualitative and quantitative features, criteria and exponents of psychological and pedagogical self-management development of the educational process actors. They are clarified by means of group expert assessment and developed Expert questionnaire on the selection of the main indicators for assessing the levels of development of the SBS of the subjects of the educational process.

The results obtained will be used during development of algorithm and comprehensive methods of psychological and pedagogical self-management that will contribute to the efficiency of professional activity of the educational process actors according to the European and Euro-Atlantic standards. The article also identifies criteria and exponents of assessment of the level of psychological and pedagogical self-management development of the educational process actors that will contribute to the efficiency of their psychological-professional training and acquiring supreme level of professional competence in accordance with European standards.

Key words: facilitation, psychological and pedagogacal self-management, professional and pedagogical training, actors of educational process.

Дата надходження статті: 18.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лагодинський О. С.

УДК 378. 015. 31 – 051: ІІІ/ 852 (043.3)
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi48.218*

***Мирошникова М. С.**[*],*
orcid.org/0000-0002-6440-7139

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються особливості формування естетичної культури майбутнього перекладача в закладах вищої освіти України в умовах глобалізації. Авторка аналізує сучасні зміни у парадигмі перекладу, досліджує різні моделі перекладу в аспектах їхніх естетичних складових та визначення ролі естетичної культури перекладача у процесі перекладу.

Стаття висвітлює дві причини, які негативно впливають на сучасний процес формування естетичної культури перекладача: нестабільність вимог до професійних якостей перекладача в умовах глобалізації; відсутність наукового обґрунтування ролі естетичної культури для перекладачів, які займаються різними видами перекладу.

Формування естетичної культури перекладача у статті інтерпретується як актуальна проблема, вирішення якої сприяє розвитку успішної особистості, здатної до активної творчої діяльності у сфері перекладу. Авторка підкреслює, що при формуванні естетичної культури майбутнього перекладача потрібно враховувати її сутність як системи компонентів духовного, культурологічного, особистісного і професійного характеру. Естетична культура майбутнього перекладача розглядається у статті в соціокультурному та професійно-особистісному контексті як система взаємодіючих компонентів естетичної свідомості, установок та якостей діяльності, що дозволяють йому залишатися на стійкій гуманітарній платформі в умовах глобалізації й поширення цифрових технологій на сферу перекладу.

Для покращення педагогічної ситуації формування естетичної культури майбутнього перекладача авторка пропонує спиратись на його свідомість і розуміння ролі цієї культури саме в перекладацькому процесі.

У статті обстоюється думка, що системний підхід до викладання іноземної мови в закладах вищої освіти України в сучасних умовах неодмінно має пов'язуватися з формуванням високого рівня естетичної культури студентів, особливо – майбутніх перекладачів.

Ключові слова: глобалізація, естетична культура; мовна культура; переклад; англійська мова; формування естетичної культури перекладача.

Постановка проблеми. Згідно Закону України «Про вищу освіту» сучасні вищі навчальні заклади орієнтовані на розвиток особистості майбутнього фахівця, надання йому якісної освіти, формування професійної компетентності й культури. Майбутній перекладач під час навчання в закладі вищої освіти України має формуватися як активний, творчий фахівець, здатний відповідати світовим стандартам та вимогам часу. Сучасна епоха глобалізації та розвитку цифрових технологій веде до появи у світовій індустрії нових сфер застосування перекладу, надання йому нових ролей, підвищує вимоги до технологічної компетентності перекладача та його естетичної культури як основоположних засад розвитку професійної майстерності. Науковий інтерес до проблеми формування естетичної культури майбутнього перекладача зумовлений її актуальністю, необхідністю в сучасних умовах шукати нових шляхів формування у студентів креативних якостей, що визначають здатність їх до творчої діяльності у сфері перекладу.

[*] © *Мирошникова М. С.*

Аналіз досліджень. Наукові концепції формування естетичної культури особистості та її формально-структурний зміст розробляли Т. Андрущенко, О. Буров, Л. Печко та ін. Шляхи та особливості естетичного розвитку молоді досліджували М. Верб, С. Мельничук, Г. Шевченко та ін. Важливість ролі естетичної культури у професійному розвитку перекладачів акцентується у працях В. Комісарова, В. Радчука, О. Швейцер та ін., але практичне вирішення проблеми її формування в закладах вищої освіти України потребує подальшого теоретичного вивчення змісту естетичної культури перекладача і моделей її формування в умовах глобалізації.

Мета статті – на основі аналізу наукових моделей перекладу і науково-методичної літератури з проблем підготовки перекладачів до професійної діяльності з'ясувати особливості формування естетичної культури перекладача в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження ми застосували загальнонаукові методи аналізу та узагальнення наукової літератури і спиралися на власний викладацький досвід, зокрема – на спроби вирішення проблеми формування естетичної культури майбутнього перекладача на заняттях з іноземної (англійської) мови, що переконують у необхідності системного підходу до вивчення цієї проблеми в умовах глобалізації.

Сучасні заклади вищої освіти України забезпечують професійну підготовку майбутніх перекладачів, орієнтуючись на світові тенденції у цій сфері та розвиток новітніх цифрових технологій, що швидко розповсюджуються завдяки процесам глобалізації, викликаючи у педагогів науково-практичний інтерес до проблем їх застосування в освіті та вихованні молоді.

В «Енциклопедії історії України» подано визначення глобалізації та її ознак: «ГЛОБАЛІЗАЦІЯ (від франц. global – загальний, всесвітній; що походить від лат. globus – куля) – новітній трансформаційний процес (точніше – низка взаємопов'язаних процесів) у просторовій організації локальних, регіональних і світ. екон. зв'язків та відповідних соціальних відносин» [5, с. 118].

Процес глобалізації відбувається вже понад півстоліття, торкаючись різних сфер життєдіяльності людини, її культури та освіти, охоплюючи, зокрема, і цифрове та медійне середовища.

Ів Гамб'є так визначив зв'язок цифрового і медійного середовища з перекладом та вплив глобалізації на зміну парадигми перекладу: «Бажання перекладати і спілкуватися за допомогою перекладу посилюється за рахунок комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій. Парадигмі еквівалентності, аналітично придатної для статичних текстів і обмежених сфер застосування, де перекладач є єдиною дійовою особою, протистоїть динамічний і мінливий контент, який легко переходить від одного сценарію виробництва-споживання до іншого, трансформований у лінгвістичні версії, що культурно адаптовані й релевантні для користувачів, які все більш вільно володіють мовою технологій» [4, с. 72].

Сучасні сфери застосування перекладу і його нові ролі, характерні для епохи глобалізації та цифровізації сучасного суспільства, активно розробляються науковцями та працівниками світової мовної індустрії. На VI Європейському Форумі Translating Europe заявлено про нові мовні технології (Й. Грен, О. Бояр та ін.); адаптацію машинного перекладу до конкретних підприємств (Ф. Вакер, К. Федерманн, О. Бояр та ін.); використання перекладу для створення дубляжу, субтитрів у фільмах, іграх, телепрограмах, у віртуальній реальності (Х. Діас Синтас, А. Маріка, Н. Беккерс та ін.); нові ролі перекладу в суспільних, політичних, наукових, екологічних сферах (А. Лей, П. Риллоф, Н. Фрилігер та ін.) та у сфері охорони здоров'я і туризму (А. Лей, Ф. Бажон, Л. Куріоні, І. Ватова-Іванова та ін.); роль перекладу в кризових і стихійних ситуаціях (А. Шиллер, Ш. О'Брайєн, С. Кавапозі, Е. Кемп) та ін.) [6].

Відповідно до цих нових напрямів застосування перекладу виникають нові вимоги до підготовки перекладача та його кваліфікації, стимулюється потреба проведення

нових педагогічних досліджень щодо узгодження традиційної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти України з європейськими підходами до формування їхньої професійної компетентності.

Розглянемо імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вишах України. Так, наприклад, К. Скиба, який досліджує розроблені Генеральним Директоратом з питань Перекладу при Єврокомісії основні компетентності сучасного перекладача з метою впровадження їх у систему вимог до професійної компетентності майбутніх перекладачів України, підкреслює, що сьогодні «й зарубіжні, й вітчизняні дослідники наголошують на тому, що ключові компетентності нестабільні, мають змінну й динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі» [10, с. 102–105].

Значний унесок у розробку загальної теорії перекладу зробив В. Комісаров. Макролінгвістичний підхід до дослідження перекладу і теорія міжмовної комунікації, на його думку, дозволяють краще вивчати особливості перекладацького процесу [7, с. 3–7]. Цей учений підкреслює роль знань і культури перекладача в перекладі: «Реалізація перекладацької компетенції відбувається за участю всієї мовної особистості перекладача. Вона передбачає наявність в нього різносторонніх когнітивних і лінгвістичних знань, широкої загальнокультурної ерудиції, необхідних психологічних якостей і літературно-красномовних здібностей» [7, с. 324].

Існує багато класифікацій перекладу в науковій літературі. Відповідно до проблеми, яку ми розглядаємо, зупинимося на двох основних класифікаціях, які виокремлює Т. Бесараб за характером тексту і характером мовних дій перекладача: «Перша класифікація пов'язана з жанрово-стилістичними особливостями оригіналу, друга – із психолінгвістичними особливостями мовних дій у письмовій і усній формі» [2, с. 356]. Друга класифікація важлива у педагогічному плані, бо вказує на психолінгвістичні особливості особистості, які потрібно формувати у майбутнього перекладача.

Теоретична модель перекладу, створена Л. Бархударовим, підкреслює творчий характер діяльності перекладача. Цей учений характеризує переклад як «процес перетворення мовного твору, створеного однією мовою, в мовний твір на іншій мові при збереженні незмінного плану, змісту, тобто значення» [1, с. 10]. Він підкреслює, що «перекладач має справу не з мовами як системами, а з мовними творами, тобто з текстами», тому повинен мати культурний кругозір і «систему екстралінгвістичних знань» [там само, с. 14]. Л. Бархударов зауважив, що «необхідність наявності екстралінгвістичних знань є серйозною перепоною для розвитку машинного перекладу» [там само, с. 37].

О. Швейцер розширює соціокультурний контекст процесу перекладу, розглядає переклад як взаємодію культур, підкреслює роль людини у процесі перекладацької діяльності, вважаючи, що «навряд чи вдасться адекватно описати процес перекладу, не враховуючи, що він виконується не ідеалізованим конструктором, а людиною, ціннісна та ідеологічна орієнтація якої неминуче позначається на кінцевому результаті» [11, с. 8]. Важливо зазначити, що цей дослідник: 1) звертає увагу на роль естетичної культури перекладача, який, «подібно актору, який перевтілюється в діючу особу драматичного твору, не втрачає й власних особистісних характеристик»; 2) підкреслює, що «чим вище питома вага творчого початку в процесі перекладу, тим яскравіше скрізь текст перекладу проступає особистість самого перекладача, його соціальні установки, ціннісна художньо-естетична орієнтація» [11, с. 61].

Дослідження трансформації концептуальних підходів у теорії перекладу в умовах глобалізації та цифрових технологій дозволило Іву Гамбьє зробити висновки, що традиційна парадигма еквівалентності перекладу трансформується в культурно-орієнтовану; текст перекладу може бути мультимодальним у цифровому форматі;

перекладачі «в процесі перекладу враховують і зважують різні фактори, їхні переклади стають функціонально адекватними в приймаючій культурі» [4, с. 57].

Педагогічна наука реагує на зміни концептуальних парадигм перекладу та розширення підвидів професійної діяльності перекладачів розробкою змісту поняття «професійна компетентність перекладача», пошуком нових підходів до її формування у майбутніх перекладачів.

Причини нестабільності ключових компетентностей перекладача такі: 1) вплив процесу глобалізації на культуру й життєдіяльність людини, на освіту й виховання; 2) недостатня теоретична визначеність сутності та особливостей процесу перекладу, ролі культури і творчості особистості в перекладацькому процесі тощо. Наразі дослідження процесу перекладу продовжуються психологами, літературознавцями, нейрофізіологами, етнографами, педагогами, лінгвістами тощо. На думку В. Радчука, методологія перекладу «має справу з такими поняттями, як мова і мислення, процес і продукт, форма і зміст, пізнаваність і адекватність відтворення тексту, перекладність (також динаміка можливостей перекладу), тлумачення (втілене розуміння), його різновиди й цілісність, множники перекладу, межі варіації вираження, система (і її структура як взаємодія елементів), деталь і ціле тощо» [9, с. 13].

Ми вважаємо, що досі не втратили актуальності кваліфікаційні вимоги О. Швейцера до перекладача: володіння мовами оригіналу і перекладу; здатність до інтерпретації тексту; володіння технологією перекладу; обізнаність щодо норм мови перекладу та перекладацьких норм, які дозволяють визначати стратегію перекладу; знання норм стилю і жанру тексту; наявність так званих «фонових знань» для інтерпретації тексту, які відповідають спеціалізації перекладача [12, с. 28].

М. Волчанська на підставі аналізу існуючих визначень перекладацької компетентності узагальнює її основні складові: фахова, інтелектуальна, мовна, мовленнєва, семантична, текстотвірна, інтерпретаційна компетенція, а також міжкультурна компетенція як країнознавство (культура і традиції, соціокультурні дані, володіння мовою, розуміння мови іншого народу, вміння передавати мовою перекладу реалії його життя і побуту) [3, с. 27]. Але в цьому переліку компетенцій перекладача чітко не виділено естетичної складової компетентності перекладача.

При формуванні професійної компетентності майбутнього перекладача у вищих закладах освіти України важливо формувати його естетичну культуру, яка допомагає розвивати творчі якості. Л. Печко вказує на дві закономірності формування творчої особистості: 1) «шлях від обдарованості до якостей креативного рівня проходить через творче освоєння світу, культури і мистецтва, світу людини, їх усвідомлення»; 2) важливою є «передача особистого, творчого бачення світу засобами виразності, які притаманні саме мистецтву, його мові, його духовному змісту» [8, с. 3].

Естетичну сутність перекладу акцентує В. Радчук: «Все людське в нашому мозку – мова, тож тлумачі ми зроду. Все, що ми кажемо чи пишемо, є грою слів, в якій грає або вмирає думка» [9, с. 12]. Підкреслюючи розширення сфери перекладу в наш час, цей учений зауважує, що навчання перекладу має на меті «розкрити секрети майстерності й навчити ремеслу (чи й мистецтву) перекладати» в залежності від того, яким видом перекладу буде займатися майбутній перекладач, бо «навіть умілий тлумач художньої прози не завжди утне відтворити поета, а перекладача з океанічного лайнера не допустять до роботи на борту літака без належного вишколу» [9, с. 15].

Ці орієнтири важливі для корекції педагогічних завдань щодо формування культури майбутнього перекладача, в якій естетичний компонент набуває особливої значущості завдяки його універсальності та впливу на творчу самореалізацію людини в житті та діяльності.

Переклад є процесом, в якому провідна роль належить людині. Він може стати творчим, якщо у цієї людини є креативні якості. Соціально-гуманітарні дисципліни, що входять до навчальних програм підготовки майбутніх перекладачів, зокрема –

іноземні мови, розширюють гуманітарний кругозір особистості, мають потенціал для формування естетичної культури і креативних якостей перекладачів. Важливою педагогічною умовою формування естетичної культури майбутнього перекладача є системне розуміння педагогами змісту естетичної культури майбутнього перекладача, її ролі в його професійній діяльності та творчості.

Формування естетичної культури майбутнього перекладача на заняттях з іноземної мови потрібно починати з усвідомлення сутності естетичної культури перекладача як системи взаємодіючих компонентів духовного, культурологічного, особистісного і професійного характеру. Естетична культура майбутнього перекладача створюється, якщо сформуються її компоненти: естетичний світогляд, естетичні установки діяльності та естетичні якості особистості як системно-результативний компонент естетичної культури, який упливає на професійну культуру, діяльність, творчість майбутнього перекладача. Об'єктна та суб'єктна сфери перекладацької діяльності майбутнього перекладача наповнюється естетичним змістом завдяки естетичній культурі – й переклад стає творчим процесом.

П'ятирічний досвід наукового дослідження проблеми формування естетичної культури майбутнього перекладача на заняттях з іноземної (англійської) мови впевнює нас у тому, що розвиток естетичної культури студента за допомогою тільки його власних зусиль відбувається повільно й без достатнього усвідомлення важливості естетичної культури для діяльності у професійній сфері. Рівень його естетичної культури швидше й якісніше зростає, більше відповідає вимогам професії, якщо він відбувається під упливом виховного середовища, а педагогічний колектив спрямований на реалізацію певної моделі естетичної культури. Одночасно важливим фактором розвитку педагогічної ситуації естетичного формування особистості є опора на її свідомість, волю, бажання спілкуватись із мистецтвом, самооцінку, установки тощо.

Наразі ми досліджуємо процес формування естетичної культури майбутніх перекладачів на заняттях з іноземної (англійської) мови в закладах вищої освіти з акцентуванням уваги на тому, що для гуманітарія важливим є звернення до мистецтва як «особливого шляху мислення» (*Л.* Виготський), яке надає людині специфічний спосіб переживання.

Формування естетичної культури майбутнього перекладача – це пробудження у нього естетичної свідомості та самосвідомості, оживлення світосприйняття, естетичного сприйняття об'єктів професійної діяльності, формування естетичних установок і якостей, необхідних для творчості у професійній сфері. У зв'язку зі світовою глобалізацією формування естетичної культури майбутнього перекладача є особливо актуальним, бо таким чином розвивається особистість, яка здатна до креативної життєдіяльності в нових умовах.

Висновки. Здійснене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що в епоху глобалізації, незважаючи на вплив цифрових технологій на сферу перекладу, формування естетичної культури майбутнього перекладача залишається актуальним, оскільки парадигма перекладу продовжує набувати ознак культурної орієнтованості й процес перекладу не втрачає своїх естетичних складових. Естетична культура є першоосновою розвитку креативних якостей перекладача, отже, потрібні подальші дослідження шляхів формування естетичної культури в закладах вищої освіти України. Педагогічною умовою успішності формування естетичної культури майбутнього перекладача на заняттях з іноземної (англійської) мови в закладах вищої освіти України є систематичний підхід як до змісту естетичної культури майбутнього перекладача, так і до самого формувального процесу. Відтак, необхідні подальші дослідження процесу формування естетичної культури майбутніх перекладачів на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти України для розробки його теоретичних і практичних моделей

Список використаних джерел:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). Москва: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
2. Бесараб Т. П. Міжкультурні зв'язки та роль перекладу у їх розвитку. *С. Рахманінов та культура України.* Харків: ФОП Носань, 2013. С. 354–359.
3. Волчанська М. Д. Зміст понять «компетенція» і «компетентність» у галузі методики навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти.* Харків, 2010. URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/171.pdf
4. Гамбье Ив. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий. *Вестник СПбГУ*. Сер. 9. 2016. Вып. 4. С. 56–73.
5. Глобалізація. *Енциклопедія історії України*. Т. 2. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2004. 688 с.
6. VI Європейський Форум «Переклад навколо нас» (7–8 листопада 2019 року. Брюссель). Translating Europe Forum, Brussels 7–8 November 2019. URL: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_n
7. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002. 424 с.
8. Печко Л. П. Проблемы активизации креативности у одаренных подростков в художественно-эстетической среде образования (интердисциплинарный культурно-эстетический аспект). Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. С. 3.
9. Радчук В. Яка теорія допоможе практиці? *Черноватий Л. М., Карабан В. І., Подміногін В. О., Кальниченко О. А., Радчук В. Д. О. М. Фінкель – забутий теоретик українського перекладознавства: збірка вибраних праць.* Вінниця: Нова Книга, 2007. 438 с.
10. Скиба К. М. Перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вишах України. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 4–5 березня 2014 року). Частина 1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 102–105.
11. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука. 1988. 215 с.

References:

1. Barkhudarov, L. S. (1975). *Yazyk i perevod (Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda)* [Language and translation (Questions of general and particular theory of translation)]. Moskva: Mezhdunar. otnosheniia [in Russian].
2. Besarab, T. P. (2013). Mizhkulturni zviazky ta rol perekladu u yikh rozvytku [Intercultural relations and the role of translation in their development]. *S. Rakhmaninov ta kultura Ukrainy,* 354–359 [in Ukrainian].
3. Volchanska, M. D. (2010). Zmist poniat «kompetentsiia» i «kompetentnist» u haluzi metodyky navchannia [The meaning of the concepts "competence" and "competency" in the field of teaching methods]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity.* Retrieved from http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/171 [in Ukrainian].
4. Gambe, Iv. (2016). Perevod i perevodovedenie na perekrestke tcifrovykh tekhnologii [Translation and translation studies at the crossroads of digital technologies]. *Vestnik SPbGU,* 9 (4), 56–73 [in Russian].
5. Smolii, V. A. (Ed.). (2004). Hlobalizatsiia. In *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Encyclopedia of the History of Ukraine]. (Vol. 2). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
6. Translating Europe Forum. (2019, November 7-8). Retrieved from https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_n [in English].
7. Komissarov, V. N. (2002). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation]. Moskva: ETS [in Russian].
8. Pechko, L. P. (2016). *Problemy aktivizatcii kreativnosti u odarennykh podrostkov v khudozhestvenno-esteticheskoi srede obrazovaniia (interdistciplinarnyi kulturno-esteticheskii aspekt)* [Problems of activating creativity in gifted adolescents in the artistic and aesthetic learning environment (interdisciplinary cultural and aesthetic aspect)]. Moskva: FGBNU «IKhOiK RAO» [in Russian].
9. Radchuk, V. (2007). Yaka teoriia dopomozhe praktytsi? In *Radchuk V. Chernovatyi L., Karaban V., Podminohin V., Kalnychenko O., Radchuk V., Finkel O. – zabutyi teoretyk ukrainskoho perekladoznavstva*

[Radchuk V. Chernovatyi L., Karaban V., Podminohin V., Kalnychenko O., Radchuk V., Finkel O.– a forgotten theorist of Ukrainian translation studies]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
10. Skyba, K. M. (2014). Perspektyvy implementatsii yevropeiskykh pidkhodiv do formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u vyshakh Ukrainy [Prospects for the implementation of European approaches to the formation of future translators' professional competence in universities of Ukraine], *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry,* materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Innovative development of higher education: global and national dimensions, Proceedings of the International scientific and practical conference]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
11. Schweizer, A. D. (1988). Teoriia perevoda: status, problemy, aspekty [Translation theory: status, problems, aspects]. Moskva: Nauka [in Russian].

Myroshnykova M. S.,
orcid.org/0000-0002-6440-7139

PECULIARITIES OF FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TRANSLATOR IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

The article considers the peculiarities of the formation of the aesthetic culture of the future translator in higher education institutions of Ukraine in the context of globalization. The author analyzes modern changes in the paradigm of translation, explores different models of translation in aspects of their aesthetic components and defines the role of aesthetic culture of the translator in the translation process.

The article highlights two reasons that negatively affect the modern process of forming the aesthetic culture of the translator: the instability of the requirements for the professional qualities of the translator in the context of globalization; lack of scientific explanation of the role of aesthetic culture for translators engaged in various types of translation.

The formation of the aesthetic culture of the translator in the article is interpreted as an urgent problem, the solution of which contributes to the development of a successful personality capable of active creative activity in the field of translation. The author emphasizes that in forming the aesthetic culture of the future translator it is necessary to take into account its essence as a system of components of spiritual, culturological, personal and professional nature.

The aesthetic culture of the future translator is considered by the author in the socio-cultural and professional-personal context as a system of interacting components of aesthetic consciousness, attitudes and qualities of activity that allow him to remain on a stable humanitarian platform in the context of globalization and spread of digital technologies in the field of translation. To improve the pedagogical situation of the formation of the aesthetic culture of the future translator, the author proposes to rely on his consciousness and understanding of the role of this culture in the translation process.

The article argues that a systematic approach to teaching a foreign language in higher education institutions of Ukraine in modern conditions must be associated with the formation of a high level of aesthetic culture of students, especially - future translators.

Key words: globalization, aesthetic culture; language culture; translation; English; formation of aesthetic culture of the translator.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ткаченко О. М.

УДК 378.147:811.111-057.87]:791.52
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.219

***Петько Л. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-6064-2687

ЛІНГВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КІНОСТРІЧКИ «РИМСЬКІ КАНІКУЛИ» (1953) У ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСТНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається роль художніх фільмів у контексті лінгво-педагогічного ресурса для формування професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища (ПОІОС) в умовах університету у процесі навчання іноземної мови. Наголошується, що фільми створюють реальні ситуації рецептивного і продуктивного використання іноземної мови, що слугує формуванню інтересу і зростанню мотивації студентів до вивчення іноземної мови (ІМ). Художній фільм є не тільки джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, але і можливістю створення завдань для вивчення лексики і граматики, письма, розвитку вмінь сприйняття на слух і говоріння іноземною мовою, а найголовніше, – мовне середовище і природню іншомовну комунікацію, яка створюється завдяки використовуванню кінострічки на практичному занятті з ІМ.

Автор залучає до цього процесу легендарну кінострічку «Римські канікули» (1953, США), описує її емоційний вплив на студентів. Відзначено доречність роботи студентів із автентичним англомовним сценарієм фільму, завдяки чому студентам висуваються завдання на перевірку окремих вмінь роботи з англомовним дискурсом (мовлення та текст), що дуже корисно для розвитку рецептивних навичок студентів – читання та аудіювання. Продуктивні ж навички (письмове та усне мовлення), на думку автора, краще формувати за допомогою розширених завдань: відпрацювання діалогів із фільму, висловити свої емоції, викликані фільмом, обмін думками, написання тексту-резюме до нього, есеїв, виконати творчу роботу за заданою темою (висловити своє бачення закінчення кінострічки та ін.), розробити інтерв'ю (наприклад, із принцесою Анною).

Підкреслюється виховний аспект кінострічки «Римські канікули» (1953, США), з огляду на те, що дослідження проводилося із 17–18-річними студентами, які перебувають або стоять на порозі закоханості, розглянуто стосунки між чоловіком і жінкою, коли поведінка головного героя трансформується з меркальтинних намірів (заробити гроші будь-якою ціною), «споживацької культури» у «культуру гідності».

Ключові слова: професійно орієнтоване іншомовне освітнє середовище, університет, студенти, художній фільм «Римські канікули» (1953, США).

Постановка проблеми. Головною метою закладів вищої освіти є формування культурно розвиненої, духовно творчої, професійно компетентної та конкурентоспроможної особистості, здатної працювати в нових соціально-економічних і культурно-освітніх умовах, створених глобалізаційними процесами, що вимагає знаходження шляхів їх об'єктивного відображення у змісті освіти і професіоналізації, переорієнтації свідомості людини до глобального світосприйняття і світорозуміння.

Також наголосимо, що криза, яка викликана пандемією COVID-19, торкнулася всіх сфер суспільно-політичного і соціально-економічного життя в глобальному масштабі, докорінно змінила професійну діяльність кожної людини.

COVID-19 змусив заклади вищої освіти продемонструвати здатність долати непередбачені зміни в організації освітнього процесу, водночас загострivши виклики, які залишаються у вищій школі, створивши нові підходи і можливості подальшого її розвитку.

[*]© *Петько Л. В.*

Тому зміни освітньої системи, які полягають у переході від знаннєвої до особистісно-орієнтованої парадигми, актуалізують необхідність переорієнтації освітнього середовища на формування самостійності, чесності, відповідальності, креативності студентів, опанування такими компетенціями, які керували би молодою людиною у її професійно-особистісному становленні.

Відповідно до сказаного, у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища (ПОІОС) в умовах університету, ми не обходимо осторонь вивчення зі студентами художніх фільмів іноземною мовою, що визнані кращим надбанням світового кінематографу. Це наповнює зміст навчання духовно моральним контекстом.

З огляду на це**, метою статті** є розгляд лінгво-педагогічного потенціалу художньої кінострічки у професійно-особистістному розвитку студентів закладів вищої освіти на прикладі фільму «Римські канікули» (1953, США), який належить до світової культурної спадщини, у площині закладеного в ній митцями лінгво-педагогічного потенціалу для розвитку особистості.

Аналіз досліджень. Сучасна освіта складається із трьох основних компонентів (природничого, гуманітарного та технічного). Навчання іноземної мови – це гуманітарний напрямок освіти, але без нього неможливе професійне зростання майбутнього фахівця природничого, технічного або інших напрямів підготовки в умовах сьогодення в закладах вищої освіти.

Різні аспекти значущості використання автентичних художніх фільмів, спектаклів, уривків із них для формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища описано в низці робіт як вітчизняних учених, так і зарубіжних (Н. В. Беспалова, О. Ю. Коваль, О.В. Лемешко, І. І. Липської, К. В. Мельник, Л. В. Петько, О. Г. Полякова, М. С. Руденко, С. А. Самойленко, І. В. Терехова (2011), О. Б. Фрайфельд (2006), Н. В. Хаусманн-Ушкова, А. В. Чеснокова, І. А. Щербакова, B. Baddock (1996), A. Baratta, S. K. Brown (2010), Y. Florence (2009), A. Hayati, M. Jaén (2009), S. Jones (2008), A. Khan (2001), A. Knee (2001), M. Martín, F. Mohmedi). Проте цей напрямок дослідження лише набирає обертів у своєму розвитку і потребує подальших наукових розвідок, зокрема питання технологій навчання іноземної мови, формування ПОІОС в умовах університету на матеріалах художніх фільмів розкрито фрагментарно, що зумовлює необхідність подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз згаданих вище публікацій учених дозволяє стверджувати, що використання художніх фільмів у формуванні навчального іншомовного середовищп відіграє позитивну роль, створюючи візуальне ПОІОП, що сприяє стимулюванню студентів до залучення їх до дискусії, обговорення змісту сюжетних ліній та піднятих питань у них; фільми підвищують мотивацію студентів до вивчення ІМ, покращують їх обізнаність стосовно мовної культури, розуміння життя героїв кінострічок, слугують вдалим матеріалом для покращення навичок академічного письма та грамотності (есеї, рецензії, твори, реферати, тези, статті), вдосконалення навичок у спілкуванні та аудіюванні, оскільки завдяки ідеальному візуальному контексту «кінострічку можна розглядати ефективним інструментом» [9] у процесі навчання ІМ, а інтеграція художніх фільмів у навчальне середовище покращує вивчення ІМ студентами.

Водночас треба зазначити, що художній фільм як педагогічний інструмент у процесі формування ПОІОС представлено в наукових працях лише частково.

У низці наших публікацій ми оприлюднили технології залучення до освітнього процесу в закладах вищої освіти автентичних художніх фільмів («Звуки музики» (1964, США), «Заборонене кохання» (2010, Туреччина), «Криве дзеркало душі» (2013, Україна) [4–8; 20], які розглядаються нами не тільки як дидактичний матеріал для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, а і для виховання загальнолюдських цінностей у сучасної молоді.

«Звуки музики» (1964, США) сповідують вічні цінності людського життя: сім'я, діти, Вітчизна, любов, бо і назва англійською мовою звучить інакше − «The Sound of Music» (ми тлумачимо як перебування людини в гармонії з оточуючим світом і близькими йому людьми).

«Заборонене кохання» (2010, Туреччина) – також про сімейні стосунки, але герої погрузли у брехні, інтригах, зраді, маніпуляціях, нерозумінні один одного. «Криве дзеркало душі» (2013) – це крах родинних цінностей, сім'ї.

Кінострічка «Sex, Insta та ЗНО» (2019, Україна) викликає дуже суперечливі негативні емоції, оскільки сценаристи під маскою «реального» життя 16–17-річних українців демонструють відторгнення молодої особистості від духовно-моральних цінностей, української культури, від природи, соціуму. І який «творчий потенціал» культури «закладено» митцями цього фільму для розвитку юної особистості підлітка, старшокласника (саме на цю аудиторію, на думку його творців, спрямовано згаданий серіал), якщо, на жаль, лейтмотивом його є одержимість сексом, матюки, пиятцтво, паління, наркоманія – на все це нібито спрямована енергія сучасного випускника школи, який виходить зі стін навчального закладу несоціалізованим, прямуючи далі отримувати освіту в університеті…

Освіта – це культура, мова – це культура, освічена людина – це культурна людина. Тому в процесі навчання (будь-якої вікової категорії) з будь-якої галузі освіти акцент повинен робитися на «формування особистості, яка розвивається в культурі» [14], засвоює нові культурні практики у процесі взаємодії з культурою, причому в культурі, яка також розвивається, а не занепадає (як у кіностріці «Sex, Insta та ЗНО»).

Не новина, що фільми, серіали, телепроєкти [1; 10; 11], завдяки своїй загальнодоступності, посідають значне місце в житті людини і мають величезний вплив на формування її світогляду, поведінки, життєвих орієнтацій, розвиток особистості. Тоді як неякісне кіно, будучи засобом масової комунікації, несе серйозні загрози для виховання молодого покоління, штовхаючи на погані вчинки та дії. Згаданий нами серіал «Sex, Insta та ЗНО» (2019, Україна) не може бути представленим (на чому наполягають його творці в соцмережах) як правдиве відображення прагнень сучасної української молоді та майбутнього розвитку її життєвих траєкторій, тому ми не рекомендували би його для вивчення української мови з іноземними студентами.

Нагадаємо, що гуманістична парадигма освіти базується на визнанні

світу як взаємопов'язаної цілісності природи, соціуму, культури і людини, де імперативом визначається формування духовно-моральної особистості, переорієнтацією аксіологічної парадигми на розвиток духовної культури студента.

У нашому дослідженні «освітній простір» в умовах університету передбачає формування професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища, перебуваючи в якому, студент буде розвиватися професійно на засадах загальнолюдських цінностей, вивчаючи ІМ і спираючись на власний потенціал (з урахуванням особистісно орієнтованого підходу, оскільки у кожного має бути індивідуальна освітня траєкторія), тобто відбуватиметься культурний розвиток і саморозвиток особистості студента, а також формування його іншомовної комунікативної та професійної компетентностей. Водночас при активній навчально-пізнавальної комунікації збагачується змістом і ПОІОС.

Через це, на нашу думку, фільм «Римські канікули» (1953) охоплює всі згадані вище підходи у навчанні ІМ [3] і слугує прекрасним ресурсом для формування ПОІОС в умовах університету, виступає яскравим прикладом того, який прекрасний світ справжнього кохання, коли чоловік залишається чоловіком у своїх вчинках, а жінка – жінкою (ці питання актуальні, тому що наші студенти перебувають на першій сходинці до створення сімейних відносин, та і студентська пора завжди була прекрасним часом в житті людини, періодом нових знайомств, емоцій та кохання**).**

Закінчення фільму викликало у студентів-першокурсників різні емоції, але жодного байдужого серед них не було. Цікаво було би зробити порівняння думок сьогоднішніх 17–18-річних студентів, наприклад, з тими ж респондентами, але 30-літніми, бо названа кінострічка реально створює у глядача ілюзію реальності того, що відбувається на екрані, не залишаючи нікого байдужим.

Наразі поділимося нашим досвідом опрацювання шедевра світового кінематографа «Римські канікули» (1953, США) на практичних заняттях з іноземної мови зі студентами-першокурсниками педагогічного університету, які навчаються за спеціальностями «Біологія та психологія» і «Географія та туристсько-краєзнавча діяльність».

Відразу наголосимо, що через обмеження напрацьованого нами викладу матеріалу в форматі статті, у подальших публікаціях ми будемо продовжувати презентувати наші доробки у заявленому контексті.

Цінність згаданого фільму криється в його духовності, великому впливі на почуття та свідомість глядача, його «включення» у світ екрану на основі співпереживань разом із його героями: принцесою Анною й американським журналістом Джо, демонструючи красу світу кохання і як потрібно залишатися людиною за будь-яких обставин.

Спочатку у Джо на першому місці було покращення його благополуччя на 5 тисяч доларів в гонитві за сенсаційним інтерв'ю. Він домовився з редактором газети тільки про одне інтерв'ю з принцесою Анною з провокуючими фотографіями (70 років назад це були дуже великі гроші!). Безумовно, тираж газети збільшився б і все було б продано за мить:

Joe: How much would a real interview with this dame be worth?

Hennessey: Are you referring to Her Highness?

Joe: I'm not referring to Annie Oakley, Dorothy Lamour, or Madame ... How much?

Hennessey: What do you care? You've got about as much chance...

Joe: I know, but if I did? How much would it be worth?

Hennessey: Oh, just a plain talk on world issues, it would probably be worth two hundred and fifty. Her views on clothes, of course, would be worth a lot more, maybe a thousand...dollars.

Joe: I'm talking about her views on everything!...The private and secret longings of a Princess. Her innermost thoughts as revealed to your own correspondent in a private, personal, exclusive interview. (His boss' mouth drops, awe-struck by the thought) Can't use it, huh? I didn't think you'd like it.

Hennessey: Come here! Love angle too, I suppose.

Joe: Practically all love angle.

Hennessey: With pictures.

Joe: Could be. How much?

Hennessey: That particular story will be worth five grand to any news service....

Joe: ...You said five grand? I want you to shake on that [19].

Журналіст Джо, який грав у карти і програвав гроші, у якого не було чим заплатити за житло вже декілька місяців, жив у борг, позичав гроші у друга-фотографа, щоб показати втікачці-принцесі Рим, постав перед питанням: чи це інтерв'ю і фотографії варті такої великої кількості грошей, за яку можна зрадити, вірніше продати людину, яка тобі довірилася? – ні, не можна. І, як результат, «споживацька культура» Джо трансформується в «культуру гідності».

Наші студенти-першокурсники також почали демонструвати «споживацьку культуру», говорячи, що 5 тисяч доларів за інтерв'ю – це великі гроші, але коли їм нагадали, що це було ще і 70 років назад…, вони стали шукати в Інтернеті грошовий еквівалент цієї суми та приблизну вартість кожної фотографії принцеси Анни, таємно зробленої фотографом Ірвіном Радовичем по домовленості із Джо. Дійшли висновку, що американець на виручені гроші міг купити квартиру в Римі…

Через обмеженість навчальних годин з іноземної мови, фільм «Римські канікули» (1953, США) було запропоновано студентами подивитися самостійно вдома,

перебуваючи на карантині, заняття проводилися он-лайн. Після цього відбулося обговорення кінострічки.

Наступним завданням для домашньої роботи (термін – тиждень) було написати есей англійською мовою про своє розуміння аристократизму принцеси Анни (після перегляду фільму), навести приклади, використовуючи сценарій фільму [19]. Нас цікавила трактовка і розуміння студентами концепту «аристократизм».

Були названі такі якості, притаманні Анні: ввічливість – politeness; великодушність, щедрість – generosity; вихованість, манери, поводження – behavior; почуття обов'язку − sense of duty; відповідальність – responsibility; самоконтроль − self-control; вдячність – gratefulness; вдячна − thankful; благородство – nobleness, honor; greatness; людина з благородним серцем (душею) − noble at heart; шляхетність − nobility, lordliness, generosity; неперевершена елегантність − extraordinary elegance; великодушність – magnanimity, open-heartedness, тактовна – tactful.

Але у розумінні аристократизму принцеси Анни студентами було надано ще такі (неочікувані для нас) відповіді саме студенток, які розуміють аристократизм, як-от: 1) треба палити сигарету (12 %), 2) пити шампанське (15 %), 3) говорити чоловікові, щоб він роздягав (9 %) із 43 респондентів.

Нагадаємо, це – епізоди в кафе біля Пантеону: перша сигарета принцеси і келих шампанського, який замовив журналіст Джо для принцеси, іронічно запитуючи її про школу, в якій на ланч пьють шампанське:

Joe: Now, what would you like to drink?

Ann: (**casually)** Champagne, please.

Joe: (pausing, slightly taken aback at her extravagance; to the waiter walking past) Er, commerierie*, er...

Waiter: (bending down, inbetween Joe and Ann) (Italian), senor?

Joe: Champagne. (He says something in Italian). Well, er, champagne (Italian) for the senorina and er, cold coffee for me. (The waiter acknowledges in Italian, bows then leaves).

Joe: Must be quite a life you have in that school − champagne for lunch.

Ann: Only on special occasions.

Joe: For instance?

Ann: The last was my father's anniversary [19].

І третій епізод, точніше, він першим був у фільмі, коли Джо привів до себе додому принцесу, надаючи притулок безпорадній сонній дівчині, яка перебувала під упливом снодійного, де Анна просить допомогти роздягнутися і дати їй сорочку з рожевими трояндочками:

Ann: Can I have a silk nightgown with rosebuds on it?

Joe: I'm afraid you'll have to rough it tonight − in these. (He presents her with his own oversized pajamas.)

Ann: Pajamas!

Joe: Sorry honey, but I haven't worn a nightgown in years.

Ann: (regally) Will you help me get undressed, please?

Joe: (after hesitating a moment and being taken aback) Uh, OK. (He removes one small article of clothing − her necktie). There you are, you can handle the rest. (He pours himself a glass of wine and rapidly downs it.)

Ann: May I have some?

Joe: (firmly) No. Now look.

Ann: This is very unusual. I've never been alone with a man before − even with my dress on. (She begins unbuttoning and removing her blouse) With my dress off, it's most unusual. I don't seem to mind. (She gazes directly at him.) Do you?

Joe: (stony-faced) I think I'll go out for a cup of coffee. You'd better get to sleep. (She flops on his bed.) No, no, no. (He leads her toward the couch.) On this one.

Ann: How terribly nice.

Joe: Hey − these are pajamas. They're to sleep in. You're to climb into them, you understand?... [19].

Після перевірки есеїв ми зрозуміли, що студентам треба пояснити трактування деяких понять, як-от:

Аристократизм – характерна для аристократів манера поведінки, що виявляється в зовнішній вишуканості, витонченості, гордовитості //

Благородство, шляхетність [2, с. 39].

Благородство – 1) чистота моральних якостей; порядність, панськість, шляхетність; 2) висока якість, довершеність, досконалість [там само, с. 112].

Великодушний – людина має прекрасні душевні якості, благородні почуття, велику доброзичливість [там само, с. 175].

Ввічливий (увічливий) – ґречний, вихований, тактовний, обхідливий, коректний делікатний. Який дотримується правил пристойності, виявляє уважність, любязність; чемний [там само, с. 168] та ін.

У контексті сказаного, згадаємо визначення навчального завдання за Д. Б. Ельконіним: навчальне завдання від конкретно-практичного відрізняється тим, що в ході його розв'язання змінюється сам суб'єкт… [14, с. 47]. Змінюється суб'єкт (студент). Що відбувається? Він сам переходить в іншу соціальну ситуацію.

Наголосимо, що використання автентичних художніх фільмів збагачує комунікативний характер навчання мовам завдяки пов'язаним між собою діалогам на основі принципу ситуативності (Є. І. Пассов).

У наведених нами прикладах діалогів із кінострічки чітко простежується і виховний аспект навчання ІМ, що уможливлює перенесення змістовно-цільових домінант виховання з об'єктивного простору в простір суб'єктивного, де відбувається внутрішня робота людини над собою.

Висновки. Таким чином, запропонована нами технологія формування ПОІОС в умовах університету шляхом використання художніх фільмів має позитивні переваги, а саме: будучи автентичним джерелом, сприяє реалізації комунікативного підходу у навчанні ІМ, демонструючи ситуації природного іншомовного спілкування, опосередкованого фільмом, а це відповідає одній із вимог навчання ІМ – формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для повсякденного життя або професійної кар'єри.

Ми не претендуємо на унікальність нашої розробки, а лише пропонуємо власне бачення використання автентичних художніх фільмів на прикладі «Римських канікул» (1953, США) у формуванні ПОІОП. У наступній публікації ми продовжимо наші дослідження в цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Використання телевізійного контенту в процесі формування особистості: історія та. реалії сьогодення. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 10–18.
2. Новий тлумачний словник української мови у 3-х т. Т. 1 / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ Вид-во «Аконіт». 2008. 928 с.
3. Овсієнко Л. М. Технологія навчання української мови як іноземної в закладах вищої освіти України. *Вісник Національного авіаційного ун-ту. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2020. № 16. С. 109–116.
4. Петько Л. В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка:* зб. наук. праць. Вип. 14 (частина ІІ). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. С. 112–123.
5. Петько Л. В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи:* зб. наук. пр.

Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 166–173. URI : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11920

6. Петько Л. В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.). *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі*: зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна». 2012. № 9 (11). С. 84–95.
7. Петько Л. В. У пошуках формули кохання студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 178−185.
8. Петько Л. В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом розгляду моральних орієнтирів студентів. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 164−172.
9. Самойленко С. А., Беспалова Н. В., Липська І. І. Фільми як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов. *Молодий вчений.* 2015. № 2 (17). С. 102−105.
10. Слюсаренко Н., Мороз Н. Телебачення як засіб формування моральної особистості. *Молодь і ринок.* 2005. № 3 (13). С. 74–78.
11. Слюсаренко Н. В. Воспитательный потенциал телевидения. *Scientific Collection «InterConf»* (35): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science» (November 16-18, 2020). Kishinev, Moldova: Giperion Editura, 2020. P. 211–215.
12. Терехов И. В. Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2011. 174 с.
13. Фрайфельд Е. Б.. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 20.02.22 / Нижегородский государственный педагогический университет. Новгород, 2006. 24 с.
14. Human Development and the Creative Potential of Culture (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin). *Cultural-historical psychology.* 2018. Vol. 14. No. 4. P. 41−51. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140406
15. Kabooha Raniah Hassen. Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*. 2016. Vol. 9. No. 3. P. 248−257.
16. Pet'ko Lyudmila. About socio-culturological content in teaching subjects. *Development strategy of science and education*: Collection of scientific articles. Fidelite editions, Namur, Belgique, 2017. P. 316−319.
17. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university and upbringing of moral and ethical values (on illustration of the phenomenon «honesty» and «lie»). *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word Corp., Canada. 2016. Volume 5. No. 1 (January). P. 98–111.
18. *Roman Holiday*: movie. 1953 (USA). Starring: Gregory Peck, Audrey Hepburn. Director: William Wyler. URI : https://www.dailymotion.com/video/x3rp5md
19. *Roman Holiday* Script. URI: http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/r/roman-holiday-script-transcript.html
20. Turchynova G, Pet'ko L., Novak T. The Rose "Ophelia" and Flower Symbolism in "Hamlet". *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2021. Vol. 10. No. 1. (January/March). Pp. 68−93. doi: 10.32370/IA_2021_03_10

Reference:

1. Kuzmenko, V. V., & Slyusarenko, N. V. (2020). Vykorystannia televiziinoho kontentu v protsesi formuvannia osobystosti: istoriia ta realii sohodennia [The use of television content in the process of personality formation: today's history and realities]. *Pedahohichnyi almanakh*, 46, 10-18 [in Ukrainian].

2. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (2008). *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. (Vol. 1). Kyiv: Vyd-vo «Akonit» [in Ukrainian].
3. Ovsiienko, L. M. (2020). Tekhnolohiia navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Technology of teaching Ukrainian as a foreign language in higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho un-tu. Seriia: Pedahohika, Pyskholohiia,* 16, 109–116 [in Ukrainian].
4. Pet'ko, L. (2012). Vyvchennia hendernykh rolei ta vzaiemovidnosyn u simi zi studentamy VNZ na praktychnykh zaniattiakh z inozemnoi movy [Studing of gender roles and interaction in the family with the future social teachers in a higher education institution for the practice work in the process of foreign language learning]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika,* 14 (2), 112–123 [in Ukrainian].
5. Pet'ko, L. (2016). Realizatsiia moralno-suspilnoi problematyky u formuvanni profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh universytetu [Implementation of the moral and social problems in formation of professionally oriented foreign language learning environment in conditions of university]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. D. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 55, 166–173 [in Ukrainian].
6. Pet'ko, L. (2012). Stymuliuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vykhovnoi roboty u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u VNZ (na prykladi kinofilmu «Zvuky muzyky» («The Sound of Music»), USA, Director R. Wise, 1965 r.) [Stimulation of readiness of future social teachers in a higher education institution for educational work in the process of foreign language learning (on the example of the movie «The Sound of Music», USA, Director R. Wise, 1965)]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu seredovyshchi,* 9 (11), 84–95 [in Ukrainian].
7. Pet'ko L. (2015). U poshukakh formuly kokhannia studentamy u protsesi formuvannia profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh universytetu [The formula for finding love by students in the process of professionally oriented foreign language teaching environment formation in terms of university]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzh. un-t imeni Mykoly Hoholia),* 4, 178–185 [in Ukrainian].
8. Pet'ko, L. (2016). Formuvannya profesiyno orientovanogo inshomovnogo navchalnogo seredovishcha v umovah universitetu shlyahom rozglyadu moralnih orientiriv studentiv [Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in terms of university by considering of students' moral orienting points]. *Pedagogichniy almanah,* 29, 164–172 [in Ukrainian].
9. Samoilenko, S., Bespalova, N., & Lypska, I. (2015). Filmy yak zasib pidvyshchennia motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnykh mov [Films as a means of increasing students' motivation to learn foreign languages]. *Molodyi vchenyi*, 2 (17), 102–105 [in Ukrainian].
10. Slyusarenko, N., & Moroz, N. (2005). Telebachennia yak zasib formuvannia moralnoi osobystosti [Television as a means of forming a moral personality]. *Molod i rynok,* 3 (13), 74–78 [in Ukrainian].
11. Slyusarenko, N. (2020). Vospitatelnyi potentcial televideniia [Educational potential of television], *Experimental and Theoretical Research in Modern Science*: *Scientific Collection "InterConf"* (35), Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Kishinev [in Russian].
12. Terekhov, I. (2011). *Yzuchenye rechevoho povedenyia nosytelei yazыka na materyale sovremennoho brytanskoho kyno* [The study of native speakers' speech behaviour on the material of modern British cinema]. (Candidate's thesis). Tambov. Retrieved from http://www.dslib.net/teoria-vospitania/izuchenie-rechevogo-povedenija-nositelej-jazyka-na-materiale-sovremennogo-britanskogo.html [in Russian].
13. Fraifeld, E. (2006). *Khudozhestvennyi film kak sredstvo professionalno-lichnostnogo razvitiia studentov pri izuchenii inostrannogo iazyka v vysshei shkole* [Feature film as a means of students' professional and personal development in the study of a foreign language in high school]. (Extended abstract of candidate's thesis). Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Novgorod. Retrieved from https://www.dissercat.com/content/khudozhestvennyi-film-kak-sredstvo-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-studentov-pri-izuch/read [in Russian].
14. Human Development and the Creative Potential of Culture (Roundtable of the methodological seminar supervised by V. V. Rubtsov and B. D. Elkonin). (2018). *Cultural-historical psychology,* 14 (4), 41–51. Doi: 10.17759/chp.2018140406 [in Russian].

15. Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL Classrooms: a study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9 (3), 248–257 [in English].
16. Pet'ko, L. (2017). About socio-culturological content in teaching subjects. *Development strategy of science and education,* 316–319 [in Ukrainian].
17. Pet'ko, L. (2016). Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university and upbringing of moral and ethical values (on illustration of the phenomenon «honesty» and «lie»). *Intellectual Archive*, 5 (1), 98–111 [in Ukrainian].
18. 18. Roman Holiday: movie. (1953). USA. Retrieved from https://www.dailymotion.com/video/x3rp5md [in English].
19. Roman Holiday. Retrieved from http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/r/roman-holiday-script-transcript.html [in English].
20. Turchynova, G., Pet'ko, L., & Novak, T. (2021). The Rose "Ophelia" and Flower Symbolism in "Hamlet". *Intellectual Archive*, 10, 1, 68–93. Doi: 10.32370/IA_2021_03_10 [in English].

Pet'ko L. V.,
orcid.org/0000-0001-6064-2687

LINGUA-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE FILM "ROMAN HOLIDAY" (1953) IN PROFESSIONAL AND PERSONAL BECOMING FOR STUDENTS

The article considers the role of feature films in the context of a language pedagogical resource for forming professionally oriented foreign language educational environment (POFLEE) in the university in the process of teaching foreign language. This paper aimed at finding students' perspectives on integrating feature films in formig professional oriened foreign language learning environment, in oral and writing communication English lesson as foreign language (EFL) learners.

Examined the potential on the use of the legendary film "Roman Holiday" (1953, USA) in language teaching and learning, describes its emotional impact on students. The focus of this article is the implementation of film "Roman Holiday" in a first year ELP (English for Professionally Purposes) program and its evaluation. The study suggests that it is possible to exploit feature films in foreign language classes with a wide array of pedagogical options.

Acknowledged that viewing feature films exposed the students not only to a wide range of native speakers, each with their own slang, accents and dialects, but also to a wealth of contextualised vocabulary expressions and authentic cross-cultural information, body language, emotion and filming locations.

The author draws attention to the fact that studying by students an authentic English script of the movie is very useful for developing students' receptive skills: reading and listening. The introduction and analysis of specific lexical and grammatical elements intervene only after the viewing and oral analysis of the film.

According to the author, it is better to forming students' productive skills (written and oral speech) with the help of extended tasks: to study dialogues from the film, to express emotions caused by the film, to exchang of thoughts, to write a summary, essay, to do creative tasks (for example, to express their vision of the end of the film, to write an interview report etc.).

Emphasized on the educational aspect of the film "Roman Vacation" (1953, USA) because the learners were 17–18-year-old students who are fallen in love or are on the verge of love, the relationship between man and woman, when the protagonist's behavior is transformed from "consumer culture" (to make money by any means) to "culture of dignity".

Key words: professionally oriented foreign language educational environment, university, students, feature film "Roman holiday" (1953, USA).

Дата надходження статті: 21.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Карпенко О. Г.

УДК 378.141
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.223

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВНО-МОВНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті наголошено, що сучасна парадигма іншомовної освіти у технічних закладах вищої освіти України повинна, передусім, орієнтуватися на побудову такої системи підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей, яка би передбачала студентоцентризм, відкритість, гнучкість, мобільність, практичну спрямованість та інтеграцію, що у майбутньому надасть можливість фахівцю адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності.

Констатовано необхідність перенесення акцентів на оволодіння іноземною мовою шляхом інтеграційної взаємодії професійно-орієнтованих дисциплін та іноземної мови через імплементацію змістовно-мовної інтеграції у навчанні. Обґрунтовано необхідність залучення змістовно-мовної інтеграції у навчанні.

Схарактеризовано ряд проблем, пов'язаних із практичним упровадженням змістовно-мовної інтеграції у навчанні в освітній процес технічних закладів вищої освіти: недостатній рівень володіння англійською мовою студентами і викладачами фахових дисциплін для представлення навчального матеріалу англійською мовою; труднощі у співпраці викладачів іноземних мов та викладачів фахових дисциплін щодо створення та розробки навчальних планів, програм, матеріалів; поліпшення знання англійської мови, як студентами, так і викладачами.

Представлено особливості змістовно-мовної інтеграції у навчанні в умовах підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей: одночасне опанування іноземної мови і майбутнього фаху (професійно-орієнтованих дисциплін); навчання іноземної мови як засобу для викладання та засвоєння студентами позамовного змісту; автентичність навчальних матеріалів; побудова атмосфери співпраці, довіри й емпатії; формування активної особистості, готової до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; взаємодія викладачів іноземних мов та викладачів-предметників та ін.

Ключові слова: змістовно-мовна інтеграція у навчанні; міждисциплінарні зв'язки; співробітництво викладачів фахових дисциплін з викладачами іноземних мов; моделі змістовно-мовної інтеграції у навчанні.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток міжнародних відносин у наш час, а також процеси інтеграції, інформатизації та науково-технічного прогресу висувають поряд з потребою у високоякісній загальнопрофесійній підготовці майбутніх інженерів нагальну необхідність у їхній іншомовній підготовці як одній з головних вимог до сучасного висококваліфікованого фахівця. Іноземна мова стає універсальним засобом комунікації у сучасному глобалізованому світі, у різних сферах діяльності, включаючи професійну. З огляду на це, можемо говорити про те, що «іншомовна компетентність інженера слугує тим ключем, що відкриває можливості для співробітництва, встановлення й розвитку професійних високоефективних контактів з міжнародними партнерами, обміну фаховою інформацією між професіоналами, кваліфікованого й оперативного вирішення поставлених професійних задач через залучення міжнародного досвіду, розширює можливості навчання протягом усього життя (lifelong learning), постійного самовдосконалення та саморозвитку тощо» [4, с. 141].

* © *Сотер М. В.*

Отже, сучасна парадигма іншомовної освіти у технічних закладах вищої освіти України повинна передусім орієнтуватись на побудову такої системи підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей, яка би передбачала студентоцентризм, відкритість, гнучкість, мобільність, практичну спрямованість та інтеграцію, що у майбутньому надасть можливість фахівцю адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності.

Виникає необхідність перенесення акцентів на оволодіння іноземною мовою шляхом інтеграційної взаємодії професійно-орієнтованих дисциплін та іноземної мови. В освітньому процесі закладу вищої освіти технічного спрямування такий підхід дозволить забезпечити систематичність, послідовність, тісний взаємозв'язок усіх освітніх компонентів, взаємозалежність та цілісність усього процесу навчання. Реалізація його можлива через імплементацію змістовно-мовної інтеграції у навчанні (CLIL – Content and Language Integrated Learning, далі CLIL).

Аналіз досліджень. Різні аспекти теоретичного та практичного характеру щодо вивчення поняття «змістовно-мовна інтеграції у навчанні» досліджують Дж. Бонсес (J. R. Bonces), Ф. Гуд (P. Hood), К. Далтон-Паффер (C. Dalton-Puffer), С. Дарн (S. Darn), М. Дуеньяс (M. Duenas), Д. Койл (D. Coyle), Д. Марш (D. Marsh), О. Мейєр (O. Meyer), О. Тарнопольський, Р. Віземес (R. Wiesemes), Е. Харроп (E. Harrop) та ін.

Мета статті: на основі вивчення сучасних досліджень схарактеризувати особливості змістовно-мовної інтеграції у навчанні студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Поняття «CLIL» є міждисциплінарним і у загальному значенні полягає в одночасному навчанні іноземної мови і майбутнього фаху.

Так, передові європейські університети цілком зорієнтовані на викладання фахових дисциплін англійською мовою. Разом із тим, Р. Болайто та Р. Вест у звітній праці «Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» (Київ, 2017), яка була націлена на оцінку сучасного стану викладання англійської мови, підкреслюють «відсутність інституційної політики чи цілей для програм з англійською мовою викладання», «брак підтримки для факультетів чи осіб, які б хотіли запровадити викладання англійською мовою» фахових дисциплін й наголошують на нагальній потребі у введені «більшої кількості програм із англійською мовою викладання» [1, с. 97]. Реалізація таких кроків в освітній процес дозволить підготувати конкурентоспроможного інженера, який володіє «специфікою фахової термінології, стандартів, патентів, баз даних, нормативної та проєктно-технічної документації, нормативно-правових актів з охорони праці на виробництві, системами вимірювальних величин тощо» [4, с. 142–143], причому іншомовна підготовка такого фахівця має здійснюватися як через мовні дисципліни, так і фахові.

С. Дарн зазначає, що започаткування такого підходу уперше обґрунтовано ще у 1994 році через спільний проєкт університету Ювяскюля (Фінляндія) та Європейської платформи для голландської освіти (UniCOM), де методики CLIL передбачала викладання дисциплін іноземною мовою з метою як вивчити її зміст, так і одночасно з метою опанування іноземної мови [7].

О. Тарнопольський наголошує на тому, що поняття «CLIL» є досить близьким до поняття навчання мови через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction) і відмінність полягає лише у тому, що перше трактується як змістовно ширше поняття [5, с. 24]. Дослідник услід за Д. Койлом виокремлює CLIL як «будь-яке навчання іноземної мови, коли вона використовується як засіб для викладання та засвоєння учнями/студентами позамовного змісту. CLIL складається з цілого комплексу різноманітних методик, їх практична реалізація відбувається через зміст спеціальних, фахових дисциплін» [там само].

На думку Дж. Бонсеса, CLIL базується на засвоєнні мови, а не на примусовому навчанні. Викладання предметного змісту іноземною мовою робить використання цієї мови більш контекстуалізованим, реальним та значущим для студентів. Оскільки мова використовується для досягнення реальних цілей, її використання є автентичним та набагато більше значущим для тих, хто навчається; як наслідок, підвищується мотивація [6, с. 183].

Е. Харроп зазначає, що імплементація CLIL призводить до більшої міжкультурної обізнаності, інтеграції контексту, мови та пізнання, створює ідеальне середовище для заохочення рефлексії та самосвідомості [9, с. 67]. Наголошено, що важливою характеристикою CLIL є те, що більшість тих, хто навчається, знають, що їм доведеться використовувати англійську мову як інструмент для здійснення іншої діяльності. Відтак, вивчення іншого предмета за допомогою англійської мови відображає їхні реальні потреби [там само, с. 63]. Практична спрямованість CLIL дає можливість побудови між викладачем і студентами суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка базується на співпраці, довірі й емпатії, адже як викладач, так і студенти прагнуть досягти якомога якіснішого кінцевого результату навчання – різновекторної підготовки фахівця. Більше того, така модель освітнього процесу з практико-прикладною орієнтацією сприяє вивченню як фахових дисциплін, так й іноземної мови, але без особливого акценту на мову. Увага студентів концентрується, перш за все, на засвоєнні змісту дисципліни, при цьому менша увага зосереджується на проблемах, пов'язаних з різного роду помилками (лексичними, граматичними, фонетичними та ін.).

При впровадженні CLIL в освітній процес, за твердженням Дж. Бонсеса, викладачі англійської мови повинні тісно співпрацювати з викладачами-предметниками, щоб гарантувати належне забезпечення розвитку мови і, разом із тим, фаху [6, с. 187]. Співробітництво викладачів фахових дисциплін й іноземної мови має ґрунтуватися на синергетичній співпраці, постійній взаємодії задля досягнення спільної мети – підготовки висококваліфікованого спеціаліста.

Н. Попова, М. Коган та О. Вдовіна підтверджують вищесказане. Адже вважають ключовим фактором для реалізації CLIL у вузівській практиці взаємодію викладачів іноземних мов та викладачів-предметників. При здійсненні педагогічної діяльності, яка відбувається в міждисциплінарному змістовому полі в контексті дисциплін майбутньої спеціальності, ті й інші викладачі дотримуються принципу інтегративності, практична реалізація якого передбачає специфічну методику відбору навчального матеріалу та організацію навчальних занять із дисципліни, яка вибирається як основа для актуалізації міждисциплінарних зв'язків. Якість міждисциплінарної взаємодії при цьому може варіюватися в залежності від складу інтегруючих компонентів і ступеня їх актуалізації [3, с. 29].

О. Радіонова, Ф. Гаріфулліна і С. Фірсова звертають увагу на той факт, що CLIL дає можливість упродовж усього періоду університетського навчання інтегрувати вивчення іноземних мов та фахових дисциплін, щоб підтримувати належний рівень володіння іноземними мовами з подальшим його підвищенням. Більше того, науковиці підкреслюють потенціал CLIL для розвитку метадисциплінарних компетентностей, знань та навичок [10, с. 2]. Такі компетенції, на їх думку, відіграють особливу роль для фахівців через необхідність у наш час мати справу з величезними об'ємами інформації, вирішувати різні проблеми у динамічному зовнішньому середовищі, брати участь у колективній роботі.

С. Казначеєва та О. Челнокова наголошують на тому, що реальна професійна спрямованість змісту курсу іноземної мови, співпраця викладачів іноземної мови з викладачами спеціальних дисциплін, підбір сучасних методик, використання технічних засобів навчання сприяють не тільки якісній підготовці фахівця, а й формуванню його як активної особистості, готової до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення [2, с. 11].

М. Дуеньяс у праці «Опис прототипів моделей змістовно-мовної інтеграції у навчанні у вищу освіту» (A Description of Prototype Models for Content-Based Language Instruction in Higher Education) виокремлює різноманітні моделі, що широко використовуються в освітніх установах у всьому світі [8]. Зокрема, серед найпоширеніших варіацій таких моделей вчена розглядає theme-based courses, adjunct/linked courses, sheltered subject matter instruction та second language medium courses [там само].

Поряд із позитивними характерними рисами CLIL, огляд літератури показав [1, с. 71–73, 96–98; 5, с. 24–25], що існує ряд проблем із практичним його впровадженням в освітній процес технічних закладів вищої освіти, зокрема:

– недостатній рівень володіння англійською мовою студентами і викладачами фахових дисциплін для представлення навчального матеріалу англійською мовою;

– труднощі у співпраці викладачів іноземних мов та викладачів фахових дисциплін у розрізі створення та розробки навчальних планів, програм, матеріалів;

– поліпшення знання англійської мови як студентами, так і викладачами.

Висновки. На основі аналізу наукових праць провідних учених [2–10] можна окреслити особливості змістовно-мовної інтеграції у навчанні студентів інженерно-технічних спеціальностей:

– одночасне опанування іноземної мови і майбутнього фаху (професійно-орієнтованих дисциплін);

– навчання іноземної мови як засобу для викладання та засвоєння студентами позамовного змісту;

– автентичність навчальних матеріалів;

– побудова атмосфери співпраці, довіри й емпатії;

– формування активної особистості, готової до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення;

– взаємодія викладачів іноземних мов та викладачів-предметників;

– інтеграція вивчення іноземних мов та фахових дисциплін для підтримки належного рівня володіння іноземними мовами з подальшим його підвищенням.

Дослідження моделей змістовно-мовної інтеграції у навчанні (theme-based courses, adjunct/linked courses, sheltered subject matter instruction, second language medium courses), а також практичний досвід їх імплементації в освітній процес фахової підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей задля подальшого призвичаєння ліпших доробок до умов українських технічних закладів вищої освіти може стати предметом подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів». Київ : Видавництво Сталь, 2017. 154 с.
2. Казначеева С. Н., Челнокова Е. А. Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин в высших учебных заведениях. *International Research Journal.* 2015. № 4 (35). Часть 3. С. 9–12. URL: https://research-journal.org/pedagogy/integraciya-inostrannogo-yazyka-i-specialnyx-disciplin-v-vysshix-uchebnyx-zavedeniyax/
3. Попова Н., Коган М., Вдовина Е. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе. *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки.* 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42.
4. Сотер М. Провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 47. С. 140–145.
5. Тарнопольський О. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови.* 2011. № 3 (67). С. 23–27.

6. Bonces J. R. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *Gist Education and Learning Research Journal*. 2012. No. 6. Pp. 177–189. URL: https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/432
7. Darn S. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. 2006. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf
8. Duenas M. A description of prototype models for content-based language instruction in higher education. 2003. URL: http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/pdf/art04.pdf
9. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro.* 2012. No. 21. Pp. 57–70.
10. Rodionova E., Firsova S., Garifullina F. Modeling of content and language integrated learning for students of economics. *TEDUVIS 2020,* Proceedings of the Web Conferences, February 08, 2021. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701009

References:

1. Bolaito, R., & Vest, R. (2017). *Internatsionalizatsiia ukrainskykh universytetiv u rozrizi anhliiskoi movy: Proekt «Anhliiska mova dlia universytetiv»* [Internationalization of Ukrainian universities in the context of English: Project "English for Universities"]. Kyiv: Stal [in Ukrainian].
2. Kaznacheeva, S. N., & Chelnokova, E. A. (2015). Integratciia inostrannogo iazyka i spetcialnykh distciplin v vysshikh uchebnykh zavedeniiakh [Integration of foreign language and special discipline in higher education institutions]. *International Research Journal,* 4 (35), 3, 9–12. Retrieved from https://research-journal.org/pedagogy/integraciya-inostrannogo-yazyka-i-specialnyx-disciplin-v-vysshix-uchebnyx-zavedeniyax/ [in Russian].
3. Popova, N., Kogan, M., & Vdovina, E. (2018). Predmetno-iazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiia aktualizatcii mezhdistciplinarnykh sviazei v tekhnicheskom vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriia Gumanitarnye nauki,* 23, 173, 29–42 [in Russian].
4. Soter, M. (2021). Providni napriamy intensyfikatsii ovolodinnia inozemnoiu movoiu studentamy inzhenerno-tekhnichnykh spetsialnostei [Directions of intensification of foreign language learning by students of engineering and technical specialties]. *Pedahohichnyi almanakh,* 47, 140–145 [in Ukrainian].
5. Tarnopolskyi, O. (2011). Navchannia cherez zmist, zmistovno-movna intehratsiia ta inshomovne zanurennia u vykladanni inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning and Foreign Language Immersion in foreign language teaching for specific purposes at nonlinguistic educational institutions]. *Inozemni movy,* 3 (67), 23–27 [in Ukrainian].
6. Bonces, J. R. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (6), 177–189. Retrieved from https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/432 [in English].
7. Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf [in English].
8. Duenas, M. (2003). A description of prototype models for content-based language instruction in higher education. Retrieved from http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/pdf/art04.pdf [in English].
9. Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro,* 21, 57–70 [in English].
10. Rodionova, E., Firsova, S., & Garifullina, F. (2021). Modeling of content and language integrated learning for students of economics. *TEDUVIS 2020,* Proceedings of the Web Conferences. Retrieved from https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701009 [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

FEATURES OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING OF STUDENTS OF ENGINEERING AND TECHNICAL MAJORS

The article emphasises that the modern paradigm of foreign language education in Ukrainian higher technical education institutions should primarily focus on building a system of engineering

specialists' training, which would provide student-centeredness, openness, flexibility, mobility, practical orientation and integration, which in the future will enable a specialist to adapt to the changing conditions of professional activity.

The necessity of shifting the emphasis to mastering a foreign language through the integration of professional disciplines and a foreign language through the implementation of content and language integrated learning has been stated. The importance of involving content and language integrated learning has been substantiated.

A number of problems related to the practical implementation of content and language integrated learning in the educational process of technical institutions of higher education have been characterised. There are such problems as insufficient level of English language proficiency by students and teachers of professional disciplines to present educational material in English; difficulties in cooperation between foreign language teachers and teachers of professional disciplines in creating and developing curriculum, syllabus and educational materials; improving English language skills by both students and teachers.

Features of content and language integrated learning in the conditions of training students of engineering and technical majors have been presented. There are such peculiarities as simultaneous mastering of a foreign language and future major (with the help of professionally-oriented disciplines); learning a foreign language as a means for teaching and mastering extralinguistic content of non-linguistic disciplines by students; authenticity of educational materials; creating an atmosphere of cooperation, trust and empathy; formation of an active personality, ready for self-education, self-development, self-improvement; interaction of foreign language teachers and teachers of professional disciplines, etc.

Key words: content and language integrated learning (CLIL); interdisciplinary connections; cooperation of teachers of professional disciplines with teachers of foreign languages; models of content and language integrated learning.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Султанова Н. В.

УДК 378:37.091.12:359-051]:34
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.220*

Чернявський О. А.*,*
orcid.org/0000-0002-9647-2066

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ ЗА БОЙОВОЮ АРМІЙСЬКОЮ СИСТЕМОЮ

У статті зазначено, що відбувається постійне переформатування професійної підготовки курсантів з метою забезпечення їхніх ефективних дій (бойової діяльності) в екстремальних умовах зовнішнього середовища, за наявності значних фізичних і психологічних напружень, наростаючої втоми та інших несприятливих чинників бойової діяльності. Для організації високоякісної підготовки курсантів до професійної діяльності засобами Бойової армійської системи провідну роль відіграють основні положення Тимчасової настанови з фізичної підготовки в Збройних Силах України; щорічних директив Генерального штабу Збройних Сил України та відповідних наказів Генерального штабу Збройних Сил України. Бойова армійська система передбачає тактичну, вогневу, фізичну (загальну і спеціальну) підготовку і тактичну медицину.

* © ***Чернявський О. А.***

Окреслено основні положення, які регулюють запровадження бойової армійської системи у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС у закладах вищої військової освіти України. Методологію дослідження становлять основні положення теорії пізнання та такі підходи як акмеологічний, задачний, діяльнісний й взаємодоповнювані методи, зокрема, контент аналіз, узагальнення, вивчення документації. Наукова новизна дослідження полягає в окресленні нормативно-правових основ впровадження бойової армійської системи у професійну підготовку майбутніх офіцерів.

Зроблено висновок, що високоякісна підготовка офіцерів тактичного рівня Військово-Морських Сил передбачає комплексність та неперервність її забезпечення, ґрунтування на розумінні й усвідомленні мети, завдань і механізмів їх реалізації та методично доцільного забезпечення практичної реалізації кваліфікованими викладачами (інструкторами) з урахуванням положень аналітичних звітів щодо позитивів і недоліків упровадження бойової армійської системи та відповідно до унормовуючих документів.

Ключові слова: Військово-Морські Сили (ВМС); Збройні Сили України (ЗСУ); майбутні офіцери; професійна підготовка; Бойова армійська система

Постановка проблеми. Підготовка фахівців Військово-Морських Сил Збройних Сил України щорічно зазнає змін та реорганізацій, пов'язаних із підвищеними вимогами до професійної підготовки військовослужбовців, які забезпечують безпековий стан країни. З 2014 року відбувається постійне переформатування професійної підготовки курсантів з метою забезпечення їхніх ефективних дій (бойової діяльності) «в екстремальних умовах зовнішнього середовища, за наявності значних фізичних і психологічних напружень, наростаючої втоми та інших несприятливих чинників бойової діяльності» [1; 3, с. 5]. Як слушно зазначають фахівці, «уміння користуватися зброєю і бойовою технікою, знання тактики ведення дій є далеко недостатньою умовою для успішних дій військовослужбовця в бою. Система продуманої фізичної підготовки в значній мірі сприяє підвищенню боєздатності й боєготовності військ, успішності військово-професійного навчання, забезпечує скорочення термінів і поліпшення якості підготовки військовослужбовців при оволодінні різними видами бойової техніки, для забезпечення надійності управління нею в складних умовах. Разом з тим, уміння і навички долати несприятливі чинники, що супроводжують бойову діяльність, потрібно формувати ще до початку бойових дій» [1; 3, с. 5]. Зазначене вимагає переорієнтування військово-прикладної підготовки курсантів на комплексну підготовку з усіх напрямів, які забезпечують відповідність вимогам ведення сучасних бойових дій, зокрема і в умовах локальних конфліктів. Саме на окреслення фахової підготовки курсантів, зокрема її нормативно-правового забезпечення щодо комплексності спрямовано авторську наукову розвідку.

Аналіз досліджень. В Україні підготовка військовослужбовців за Бойовою армійською системою активно здійснюється з 2015 року відповідно до нормативних документів (директив, наказів тощо), затверджених Генеральним Штабом Збройних Сил України; Методичних напрацювань: Методичні рекомендації з організації підготовки військовослужбовців за Бойовою армійською системою (2020), Методичні рекомендації з використання елементів Бойової армійської системи (БАРС) на заняттях з вогневої, тактичної, фізичної підготовки та тактичної медицини (2019), Навчально-методичний посібник «Базові положення та елементи основних видів підготовки за Бойовою армійською системою (БАРС)» (2016); Програм загальновійськової базової підготовки за Бойовою армійською системою, Програм рукопашної підготовки за Бойовою армійською системою (БАРС) та ін. Розробка заходів та аналіз якості підготовки за Бойовою армійською системою здійснюється відповідно до організаційно-методичних вказівок із впровадження бойової армійської системи (БАРС) в загальну систему підготовки Збройних Сил України.

Зазначимо фундаторів розробки, адаптації та впровадження БАРС у систему підготовки військовослужбовців України – це, зокрема: І. Ф. Беловодов, О. В. Гуляк, А. В. Гончарук, О. А. Десятка, С. В. Іванов, І.А. Костюшко, В. М. Ливар, А. О. Набока, А. М. Нікітін, І.С. Овчарук, О. М. Ольховий, І. М. Павелко, К. М. Сидорченко, М. В. Тверезовський, С. А. Терентьєв, О. А. Чернявський, В. П. Ягодзінський та ін.

Мета статті полягає в окресленні основних положень, які регулюють запровадження бойової армійської системи у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС у закладах вищої військової освіти України.

Методологію дослідження становлять основні положення теорії пізнання та такі підходи, як акмеологічний, задачний, діяльнісний та взаємодоповнювані методи: контент аналіз, узагальнення, вивчення документації.

Наукова новизна дослідження полягає окресленні нормативно-правових основ упровадження бойової армійської системи у професійну підготовку майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В організації високоякісної підготовки курсантів до професійної діяльності засобами Бойової армійської системи провідну роль відіграють основні положення Тимчасової настанови з фізичної підготовки в Збройних Силах України, затвердженої наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 11 лютого 2014 року № 35; щорічних директив Генерального штабу Збройних Сил України «Про організацію підготовки Збройних Сил України в (із зазначенням року) навчальному році» та відповідних наказів Генерального штабу Збройних Сил України.

Зокрема, Наказом № 468 від 13.12.2019 р. «Про організацію фізичної підготовки у Збройних Силах України в 2020 навчальному році» окреслено, що фізична підготовка є одним з основних предметів підготовки військовослужбовців Збройних Сил України. Відповідно, у вищих військових закладах освіти (за чинною термінологією МОУ та ЗСУ – вищі військові навчальні заклади – ВВНЗ) (військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти ВНП ЗВО / ВПН ВНЗ) її необхідно спрямувати на розвиток та вдосконалення загальних і спеціальних фізичних якостей, набуття військово-прикладних рухових умінь (відповідно до напрямів підготовки) [4] і досягнення професійно-спрямованої фізичної готовності із забезпеченням належної навчально-матеріальної бази для набуття курсантами відповідних компетентностей та формування професійних навичок із подальшим їх відпрацюванням в умовах, наближених до бойових. Відповідними додатками деталізовано організаційні та змістові аспекти фізичної підготовки, спортивно-масової роботи, проведення спортивних заходів, спартакіад різних груп, змагань, експерименту з організації фізичної підготовки у визначених силах (родах) тощо.

Наголосимо, що зазначене стосується не лише курсантів, а й усього особового складу Збройних Сил України. Зокрема, проведення Спартакіади ВМС Збройних Сил України регламентується «Положенням про проведення Спартакіади Військово-Морських Сил Збройних Сил України» (із зазначенням року), затвердженим відповідним чином. Змагання передбачають: Воєнізований крос на 3 км зі стрільбою та метанням гранати; Швидкісна і прикладна стрільба (швидкісна стрільба з пістолета, з автомата, Прикладна стрільба з ПМ (пістолет Макарова), АК (автомат Калашникова); Багатоборство ВСК (військово-спортивної класифікації); футзал; гирьовий спорт; плавання; кульова стрільба; настільний теніс; легкоатлетичний крос; бокс; гребля на шестивесельних морських ялах на 2 км; рукопашний бій; спортивне орієнтування та ін. Зауважимо, що переважна частина зазначеного є складовою Бойової армійської системи, яка передбачає тактичну підготовку, вогневу підготовку, фізичну (загальну і спеціальну) підготовку і тактичну медицину.

Бойова армійська система (БАРС) являє собою комплексну систему навчання з питань тактичної підготовки, рукопашної підготовки, тактичної медицини, вогневої підготовки, гірської підготовки, яка базується на концепції, побудованій на єдиній

психологічній основі, що дозволяє суттєво підвищити ефективність військово-професійної діяльності особового складу.

У 2016 році відповідно рішенню начальника Генерального штабу – Головнокомандувача Збройних Сил України від 31.05.2016 № 15021/С у Головному управлінні підготовки Збройних Сил України проведено установчу нараду з упровадження Бойової армійської системи в систему підготовки Збройних Сил України, яка у царині вищої військової освіти передбачала організацію і впровадження таких заходів: уведення (спочатку в освітній процес Військової академії (м. Одеса)) курсів з БАРС тричі на рік упродовж 3-х місяців у кількості до 15 осіб з відповідними змінами у штатному розкладі Військової академії та подальше укомплектування викладацьким складом Національної академії сухопутних військ імені гетьмана П. Сагайдачного випускниками 2016 року Військової академії (м. Одеса) – фахівцями з фізичної підготовки та спорту [9] для поширення досвіду запровадження бойової армійської системи як комплексної системи підготовки курсантів у закладах вищої військової освіти. Організаційно-методичними вказівками передбачалося внесення змін до освітньо-професійних програм, робочих навчальних планів та інших документів із планування, обліку навчальної, методичної роботи щодо введення навчальної дисципліни «Спеціалізована фізична підготовка» (до кінця 2016–2017 н.р.); здійснення заходів з організації підготовки курсантів ВВНЗ, ВНП ВНЗ (збережено термінологію 2016 року), а також підготовку (підвищення кваліфікації) головних сержантів (старшин) частин та підрозділів Збройних Сил України, що безпосередньо здійснюватимуть підготовку особового складу за системою БАРС (з 2017–2018 н.р.), що передбачало переформатування спортивної бази навчально-тренувальних комплексів спорту [9] тощо.

Зауважимо, що особливу увагу приділяли збільшенню (кількісному і якісному) обсягу спеціальної фізичної підготовки частково за рахунок скорочення загальної фізичної підготовки, що дозволило уникнути витрат додаткового часу, з одного боку, а з іншого – залишити відповідність професійної підготовки курсантів прийнятим державним стандартам. Логічно, що високоякісна підготовка передбачає комплексність та неперервність її забезпечення, ґрунтування на розумінні й усвідомленні мети, завдань і механізмів їх реалізації та методично доцільного забезпечення практичної реалізації кваліфікованими викладачами (інструкторами). Основним документом є Збірник нормативів з бойової підготовки (ТП 7-00.11.01) та його похідні.

Оскільки завданнями підготовки за БАРС є «оволодіння військовослужбовцями військово-прикладними навичками спеціалізованої фізичної підготовки відповідного рівня для забезпечення фізичної і психологічної готовності особового складу підрозділу до виконання бойових завдань; формування знань, практичних навичок та методичних умінь інструкторів БАРС з планування та проведення навчально-тренувальних занять за видами підготовки» [2], система підготовки передбачає тактико-спеціальну підготовку (різноманітні види пересувань (без зброї, зі зброєю, комбінованих пересувань зі зброєю та спорядженням, перекиди, перекати, скрутки тощо); долання перешкод без спеціального спорядження (пересування по вузької опорі на висоті, подолання штучних перешкод (спеціальних смуг)); долання перешкод зі спеціальним спорядженням (дії на спорудах (фасадах будинків) без зброї та зі зброєю, спуски та підйоми, наведення переправ); стрільба (способи перезаряджання та зміни магазину, стрільба на коротких відстанях, стрільба під час пересування після фізичних навантажень із різних положень); рукопашну підготовку (компоненти ударної техніки та самострахування (стійки та пересування, прийоми самострахування, техніка ударів руками та ногами, техніка серій ударів та комбінованих ударів); спеціальні прийоми та дії (кидки, захоплення, больові прийоми та контрдії, зв'язування та конвоювання, метання ножів та гранат); прийоми зі зброєю (відбір автомата, пістолета та інших засобів нападу)) та додаткові компоненти (опанування спеціальними навичками тактичної медицини (оволодіння

прийомами наближення до пораненого (із застосуванням техніки пересування), транспортування пораненого у сектор укриття різними способами); виховання психологічної готовності до дій в умовах бойових обставин; формування методичних навичок і умінь з організації й проведення навчально-тренувальних занять за БАРС з особовим складом). Наголосимо, що якісна підготовка курсантів за бойовою армійською системою є можливою лише за умови проведення занять висококваліфікованими фахівцями та з достатнім устаткуванням і умовами для відпрацювання відповідних дій.

Зауважимо, що карантинні обмеження, з якими стикнулась і система вищої військової освіти, внесли певні корективи у процес професійної підготовки курсантів, проте, на відміну від цивільних закладів вищої освіти, освітній процес не було переорієнтовано на виключно дистанційний формат. Що особливо важливо в умах, коли країна вже шість років знаходиться в стані постійних військових дій (так званий фактор Російської Федерації).

Розроблена для Сухопутних військ (Звіт про проведення експерименту «Апробація бойової армійської системи (БАРС) під час проведення занять по програмі загальновійськової базової підготовки») та Сил спеціальних операцій / Високомобільних десантних військ Збройних Сил України бойова армійська система після певного етапу апробації була адаптована і для Повітряних і Військово-Морських Сил. З метою підготовки військовослужбовців за БАРС (які у подальшому могли з бути інструкторами) з урахуванням фізичної, психологічної підготовленості, педагогічних здібностей було відпрацьовано професійні стандарти і освітньо-професійні програми підготовки у вищих військових закладах освіти, навчальних центрах та програми бойової підготовки (2016–2017 рр.) відповідно до специфіки підготовки фахівців [9].

Авторськими є Пропозиції щодо організації проведення навчально-методичних зборів (курсів) з підготовки інструкторів за бойовою армійською системою (БАРС) (відповідно до тогочасної посади Начальник управління фізичної підготовки Центрального управління підготовки та повсякденної діяльності військ (сил) Збройних Сил України).

Щодо підготовки військових моряків зазначимо, що впровадження у їх фахову підготовку бойової армійської системи не зменшує специфічні практико-орієнтовані дисципліни, а передбачає частково структурне переформатування спеціальної фізичної підготовки з метою забезпечення реалізації усіх складових (тактичну підготовку, вогневу підготовку, фізичну (загальну і спеціальну) підготовку і тактичну медицину). Тим паче, що Програмою «Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність» [10] передбачено значущу роль «фізичного компонента бойового потенціала» як засобу ведення збройної боротьби, а Стратегією Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 [11] – досягнення високого рівня сумісності з підрозділами Альянсу для збільшення ефективності при виконанні завдань за призначенням.

Підготовка офіцерів тактичного рівня Військово-Морських Сил Збройних Сил України здійснюється за професійними програмами, затвердженими Генеральним Штабом Збройних Сил України та державними стандартами вищої освіти, затвердженими Міністерством освіти і науки України (спеціальність 254 Забезпечення військ (сил): стандарти підготовки бакалаврів і магістрів затверджено наказами МОНУ від 12.12.2018 № 1385 та від 30.04.2020 № 582 відповідно; спеціальність 255 Озброєння та військова техніка: стандарти підготовки бакалаврів і магістрів затверджено наказами МОНУ від 05.12.2018 № 1341 та від 30.04.2020 № 583 відповідно).

Стандартами 2020 року означено, що за окресленими спеціальностями в магістратурі може здійснюватися підготовка не лише офіцерів тактичного, а й оперативного рівня. Необхідність посиленої спеціальної фізичної підготовки курсантів, у тому числі і за бойовою армійською системою, визначається змістом спеціальних компетентностей, зокрема: «здатність розв'язувати складні задачі

і проблеми професійної діяльності з урахуванням потреб забезпечення національної безпеки та оборони держави; здатність організовувати та керувати бойовою підготовкою підрозділів, здійснювати контроль за її ходом; здатність підтримувати належний рівень здоров'я та фізичної працездатності, управляти процесом фізичного вдосконалення особового складу підпорядкованих підрозділів та військових частин; здатність розв'язувати складні задачі забезпечення військ (сил) під час підготовки і ведення операції угруповань військ (сил)» [7; 8]. Стандартами 2018 року окреслено такі спеціальні компетентності: «здатність планувати, організовувати і вести бій підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України); здатність працювати автономно та в команді (включаючи навички лідерства), виконуючи посадові обов'язки в ході повсякденної діяльності та бойового застосування підрозділу забезпечення (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України); здатність переносити тривалі різнопланові фізичні навантаження; здатність розв'язувати спеціалізовані задачі за напрямом професійної діяльності; здатність виконувати функціональні обов'язки в ході навчальної та бойової діяльності підрозділу» [5; 6]. Зазначені компетентності та обумовлені ними результати навчання обумовлюють необхідність спеціальної фізичної підготовки, здійснюваної за ефективними методиками і системами із забезпеченням високого рівня боєздатності військ і сил, чому сприятиме й складові та напрями бойової армійської системи.

Висновки. Високоякісна підготовка офіцерів тактичного рівня Військово-Морських Сил передбачає комплексність та неперервність її забезпечення, ґрунтування на розумінні й усвідомленні мети, завдань і механізмів їх реалізації та методично доцільного забезпечення практичної реалізації кваліфікованими викладачами (інструкторами) з урахуванням положень аналітичних звітів щодо позитивів і недоліків упровадження бойової армійської системи та відповідно до унормовуючих документів. Перспективу подальших досліджень убачаємо в окресленні особливостей впровадження бойової армійської системи у процес професійної підготовки майбутніх військових моряків.

Список використаних джерел:

1. Базові положення та елементи основних видів підготовки за Бойовою армійською системою (БАрС). Частина 1 / за редакцією І.С. Овчарука. Одеса : Військова академія, 2016. 122 с.
2. Методичні рекомендації з використання елементів Бойової армійської системи (БАРС) на заняттях з вогневої, тактичної, фізичної підготовки та тактичної медицини / за заг. ред. І. С. Овчарука. Одеса : Військова академія, 2019. 118 с.
3. Методичні рекомендації з організації підготовки військовослужбовців за Бойовою армійською системою. Одеса, 2020. 165 с.
4. Наказ Генерального Штабу Збройних Сил України «Про організацію фізичної підготовки у Збройних Силах України в 2020 навчальному році» № 468 від 13.12.2019 р. Київ, 2019.
5. Наказ МОНУ від 12.12.2018 № 1385 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 254 «Забезпечення військ (сил)» для другого першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viysk-sil-bakalavr.pdf
6. Наказ МОНУ від 05.12.2018 № 1341 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 255 «Озброєння та військова техніка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tekhnika-bakalavr.pdf
7. Наказ МОНУ від 30.04.2020 № 582 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 254 «Забезпечення військ (сил)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-254-m.pdf
8. Наказ МОНУ від 30.04.2020 № 583 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 255 «Озброєння та військова техніка» для другого (магістерського) рівня

вищої освіти. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-255-m.pdf
9. Організаційно-методичні вказівки з впровадження бойової армійської системи (БАРС) в загальну систему підготовки Збройних Сил України. Київ, 2016.
10. Програма «Військовий моряк – 2035». URL : https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/
11. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил Україні 2035. URL : https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/

References:

1. Ovcharuk, I. S. (Ed.). (2016). *Bazovi polozhennia ta elementy osnovnykh vydiv pidhotovky za Boiovoiu armiiskoiu systemoiu (BArS)* [Basic positions and elements of basic types of preparation for the military army system]. Odesa: Viiskova akademiia [in Ukrainian].
2. Ovcharuk, I. S. (Ed.). (2019). *Metodychni rekomendatsii z vykorystannia elementiv Boiovoi armiiskoi systemy (BARS) na zaniattiakh z vohnevoi, taktychnoi, fizychnoi pidhotovky ta taktychnoi medytsyny* [Methodical recommendations on the use of elements of the combat army system (BARS) on agricultural classes, tactical, physical training and tactical medicine]. Odesa: Viiskova akademiia [in Ukrainian].
3. Metodychni rekomendatsii z orhanizatsii pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv za Boiovoiu armiiskoiu systemoiu [Methodical recommendations on the organization of preparation of military personnel by the military army system]. (2020). Odesa [in Ukrainian].
4. Order of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine "On the organization of physical training in the Armed Forces of Ukraine in the 2020 academic year" dated December 13, 2019 No. 468. (2019). Kyiv [in Ukrainian].
5. Order of the Ministry of Education and Science dated December 12, 2018 No. 1385 On the approval of the standard of higher education in the major 254 "Ensuring troops (forces)" for the first (bachelor's) level of higher education. (2018). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viysk-sil-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
6. Order of the Ministry of Education and Science dated December 05, 2018 No. 1341 On approval of a standard of higher education in the major 255 "Arms and military equipment" for the first (bachelor's) level of higher education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tekhnika-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
7. Order of the Ministry of Education and Science dated April 30, 2010 No. 582 On Approval of the Standard of Higher Education in the major 254 "Ensuring troops (forces)" for the second (master's) level of higher education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-254-m.pdf [in Ukrainian].
8. Order of the Ministry of Education and Science dated April 30, 2010 No. 583 On Approval of the Standard of Higher Education in the major 255 "Arms and Military Technology" for the second (master's) level of higher education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-255-m.pdf [in Ukrainian].
9. Orhanizatsiino-metodychni vkazivky z vprovadzhennia boiovoi armiiskoi systemy (BARS) v zahalnu systemu pidhotovky Zbroinykh Syl Ukrainy [Organizational and methodological guidelines for the implementation of the military army system (BARS) in the general system of preparing the Armed Forces of Ukraine]. (2016). Kyiv [in Ukrainian].
10. Prohrama «Viiskovyi moriak – 2035». [The program "Military sailor – 2035"]. Retrieved from https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/ [in Ukrainian].
11. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035. [Navy Strategy of the Armed Forces of Ukraine 2035]. Retrieved from https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/ [in Ukrainian].

Chernyavsky O. A.,
orcid.org/0000-0002-9647-2066

REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF FUTURE NAVAL OFFICERS' PROFESSIONAL TRAINING BY MEANS OF THE COMBAT ARMY SYSTEM

The article states that the cadets' professional training is being constantly reformatted in order to ensure their effective actions (combat activity) in extreme environmental conditions, considering significant physical and psychological stress, increasing fatigue, and other adverse factors of combat activity. The main regulations of the Temporary provisions on physical training in the Armed Forces of Ukraine; annual directives of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine and relevant orders of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine play a leading role in the organization of high-quality training of cadets for professional activity by means of the combat army system. The combat army system provides tactical, fire, physical (general and special) training, and tactical medicine.

The purpose of the article is to outline the main provisions governing the introduction of the combat army system in the process of future Naval officers' professional training at higher military education institutions of Ukraine. The research methodology consists of the main provisions of the cognitive theory and such approaches as acmeological, task, activity, and complementary methods, in particular, content analysis, generalization, the study of documentation. The scientific novelty of the study consists in outlining the regulatory and legal framework for the introduction of the combat army system in the future officers' training.

It is concluded that high-quality training of the officers of the tactical level of the Naval forces provides the complexity and continuity of its provision, based on understanding and awareness of the purpose, tasks, and mechanisms of their implementation and methodologically appropriate provision of practical introduction by qualified teachers (instructors), taking into account the provisions of analytical reports on the positive sides and drawbacks of the combat army system and in accordance with the regulations.

Key words: naval forces; Armed Forces of Ukraine; future officers; professional training; combat army system.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Міненок А. О.

УДК 37.091.12:005.963
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.221*

Юзбашева Г. С.*,*
orcid.org/0000-0003-3714-1125

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА – ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано чинники підвищення якості освіти.

Одним із головних аспектів післядипломної педагогічної освіти є курси підвищення кваліфікації. Наголошено, що зміни в післядипломній освіті будуються на принципах відкритості, неперервності, мобільності в таких основних дидактичних складниках освітнього процесу, як: зміст, технології, методи, форми.

Зміст представлено у поєднані навчальних дисциплін, які формують цілісне уявлення особистості про природу та її явища. Інтеграція змісту підвищує інтерес освітян до досліджень та сприяє розвитку їхнього наукового мислення.

Педагогічні технології доповнюють навчальне середовище освітнього процесу післядипломної освіти. Використання різноманітних технологій збільшує інтерес у педагогів до організації та планування власної діяльності.

****© Юзбашева Г. С.***

Застосування компетентнісного підходу в закладах післядипломної педагогічної освіти обумовлюється зміною формату навчання освітян на короткострокових курсах підготовкою педагогів у процесі неперервного професійного зростання. Зроблено наголос на такому новому форматі освітнього процесу, як мобільне навчання (електронна пошта, форуми, чати, онлайн-тести та ін.). Ефективне використання електронних ресурсів надає можливість викладачам і педагогам оперувати ними у професійній діяльності як на очних курсах підвищення кваліфікації, так і в дистанційному форматі навчання, який відбувається без відриву від виробництва. Акцентовано, що електронні ресурси підвищують інтерес вчителів до навчання та мотивують їх до самонавчання й самовдосконалення власної професійної діяльності.

Звернуто увагу на важливість моніторингу навчальної діяльності – розробка та впровадження педагогом індивідуальної освітньої траєкторії забезпечує інновацію у міжкурсовий і міжатестаційний періоди.

Представлено погляд автора щодо актуальності питання якості освіти в контексті інноваційної діяльності та професійної компетентності освітян в умовах модернізації загальної середньої освіти. Якість освіти розглянуто у трьох аспектах: якість управління, якість педагога, якість учня. Кожний складник якості освіти розглядається в аналітичних вимірах.

Зроблено висновок щодо зв'язку педагогічного професіоналізму з інноваційною діяльністю, яка веде до якості освіти. Означений процес відбувається у такий спосіб: фахівець визначає індивідуальні професійні потреби, перебудовує педагогічну діяльність та самостійно працює над власним розвитком, застосовуючи наукові методи й технології.

Ключові слова: професійна компетентність, якість освіти, педагогічна технологія, післядипломна освіта, форми навчання, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Соціальні зміни актуалізують потребу суспільства у кваліфікованому вчителі, який володіє професійними компетентностями, орієнтується в сумісних галузях, здатний до ефективної праці на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання та мобільності. Тому головним аспектом реалізації якісної післядипломної педагогічної освіти є підготовка таких працівників, які мають інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення і самонавчання. Зрозуміло, що це є першочерговим завданням сучасності.

Активізації здійснення якісної освіти як у закладах загальної середньої освіти, так і у закладах післядипломної педагогічної освіти сприяє відповідна законодавча база, а саме: Закони України «Про освіту» [12], «Про вищу освіту» [8], «Про інноваційну діяльність» [10], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [11]; Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 [3], Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджена наказом Міністерства освіти і науки від 23.12.2020 № 2735 [9] та ін.

Аналіз досліджень. Вагомий внесок у вивчення цього питання зробили В. Андрущенко, В. Кремень, В. Мадзігон, В. Олійниик, О. Савченко та ін.

Проблемі педагогічної освіти присвячені наукові дослідження С. Сисоєвої. Дослідниця визначила пріоритетність особистості та її розвитку, полікультурності й толерантності у міжкультурному середовищі, конвергенції та глобалізації, переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми, неперервності і фундаментальності освіти [13].

Здобутком у сфері дослідження післядипломної педагогічної освіти стали наукові праці В. Олійника. Науковець визначив основні завдання освіти, розробив та обґрунтував модель системи освіти впродовж життя [7]. Використання сучасних інформаційних технологій в освіті дослідила Т. Коваль [4]. Механізми проведення

педагогічного експерименту в системі освіти стали предметом наукового дослідження Т. Кристопчука [5]. Аналіз праць дає змогу дійти висновку про потребу кардинальної модернізації цієї освітньої галузі.

Мета статті полягає в систематизації й узагальненні сучасних підходів до впровадження якісної освіти в заклади післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Місія післядипломної освіти полягає в забезпеченні нової якісної підготовки педагогічних працівників і керівників закладів освіти, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність. Найголовнішими показниками розвитку системи післядипломної освіти є:

- ефективне і своєчасне реагування на сучасні виклики суспільства й освіти;
- забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій педагогічних працівників;
- відповідність соціальному замовленню на якісну освіту [7].

Як ми бачимо, назріла потреба в модернізації освіти дорослих на принципах неперервності, відкритості, варіативності, гнучкості, динамічності змін у змісті, методах і формах удосконалення вчителів з орієнтацією на якість освіти, розвиток нового педагогічного мислення. Технологічний інструментарій навчання педагогів має збагачуватися інноваційним змістом та новими компонентами, при цьому післядипломній освіті важливо відійти від короткотермінового навчання, яким є курсова підготовка педагогічних працівників, і перейти до організації неперервного професійного удосконалення.

Структурні і змістовні зміни в системі післядипломної освіти мають стати основою для переходу до якісної освіти.

У процесі реалізації форм проведення курсів підвищення кваліфікації сьогодні відбуваються певні зміни, а саме: здійснюється перехід від очного навчання до очно-дистанційного формату, впроваджується дистанційна, індивідуальна, очно-заочна форми та елементи кредитно-модульної. Ці форми ґрунтуються на принципах неперервності освіти та її стратегічній і прогностичній функціях.

Переваги варіативності форм навчання допомагають педагогу розвиватися за індивідуальною траєкторією, самостійно обирати час, форму і місце навчання, в результаті чого формується позитивна мотивація до навчальної діяльності. У такий спосіб саме післядипломна освіта активізує формування та задоволення пізнавальних потреб педагогів.

Особливої уваги заслуговує така педагогічна інновація, як мобільне навчання. Використання Інтернету, електронної пошти, форумів, електронних ресурсів, чатів, онлайнових тестів, аудіовізуальних засобів навчання, системи мультимедіа надає можливість не лише оптимізувати освітній процес очного формату підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а й створити умови для їхньої самоосвіти й самовдосконалення [16]. При цьому створюється відкрите навчальне середовище й набирає обертів віртуальне навчання, побудоване на принципах такого нового наукового напряму як електронна педагогіка.

Іншою складовою змін післядипломної освіти є удосконалення змісту курсів підвищення кваліфікації, який відіграє важливу роль в освітньому процесі. Головним завданням післядипломної освіти є створення оптимальних умов розвитку гнучкого та багатогранного наукового мислення слухачів і різних способів пізнання дійсності для активізації їхньої внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя.

Досягнення якісного нового рівня освіченості педагога можливе за умови поєднання розвитку загальної культури та наукових форм мислення. Перехід до структурованої гносеологічної системи допомагає педагогу формувати цілісне сприйняття наукової картини навколишнього світу, інтелектуально розвиватися та швидше адаптуватися до змін у суспільному житті. Зміни у змісті освіти можуть бути

досягнутими у процесі взаємодій дисциплін, наприклад, природничих, технологічних і гуманітарних наук. Поєднання цих дисциплін обумовлюється спільним об'єктом дослідження цілісної природи людини як складової природи. У процесі вивчення особливостей взаємодії людини з природою відбувається переоцінка людського фактора, внаслідок чого інтелект та високий професіоналізм педагога стає пріоритетним товаром на ринку праці.

Отже, інтеграція наук є фундаментом якісної освіти.

Крім того, важливого значення набувають педагогічні технології, які сприяють створенню розвивального середовища в освітньому процесі післядипломної освіти, зокрема: дослідницька (проблемно-пошукова), комунікативна (дискусійна), імітаційного моделювання (ігрова), психологічна (самовизначення), діяльнісна, рефлексивна, проєктна та ін.

Упровадження педагогічних технологій спонукають педагога до розробки власної стратегії (освітньої траєкторії) підвищення професійного рівня як у курсовий, так і міжкурсовий періоди [15].

Освітня траєкторія – це специфічна інновація в системі підвищення кваліфікації. Навчання за індивідуальним освітнім маршрутом передбачає спеціально організоване (частково чи повністю самостійне, прискорене) засвоєння освітніх програм підвищення кваліфікації (за модулями, навчальними дисциплінам, блоками, розділами та ін.). Важливим елементом є моніторинг ефективності такої діяльності, який має бути поточним, підсумковим. Саме тому академії неперервної освіти, районним відділам освіти, методичним об'єднанням учителів бажано визначитись у завданнях щодо забезпечення інноваційних напрямів міжкурсового та міжатестаційного періодів [15].

Основні завдання підготовки вчителів до такої інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти мають за мету:

- допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтирів і гуманістичної спрямованості, що визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної школи;
- надати вчителю можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі;
- розкрити перед учителем способи побудови конкретних концепцій роботи школи і самого вчителя, враховувати своєрідність умов їх діяльності;
- віднайти разом із учителем способи реалізації концептуальних схем діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи;
- орієнтувати вчителя на осмислення ним результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки [1; 2].

На основі зазначеного вище ми робимо висновок, що професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграють налаштованість фахівця на самовдосконалення, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Якість освіти – це рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу.

Про якість середньої освіти свідчить насамперед її відповідність освітньому стандарту, проте, одні педагоги вбачають показники якості освіти у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші – у розвитку особистості дитини. З погляду інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості, яка навчається, її підготовленість до продовження навчання й самостійного життя. До якості освіти можна віднести три складники, які можуть змінити освітній процес: якість управління, якість педагога, якість учня.

Якість управління. На Світовому економічному форумі 2011 р. (Швейцарія) було оприлюднено Всесвітній звіт з конкурентоспроможності держав. За оцінками спеціалістів, освітня система України посідає 56 місце в світовому рейтингу 139 країн світу. Це вище за освітні системи Польщі (62 місце), Російської Федерації (78 місце), Грузії (119 місце) [6].

Найбільш виграшно виглядає задоволення потреб населення в професійно-технічної освіті (8 місце), але якістю природничо-математичної освіти ми входимо в першу п'ятдесятку країн [6]. Зрозуміло, що ці показники надають нам можливість визначити критерії пріоритетних напрямів педагогічної діяльності.

Якість педагога. Ця інновація в педагогічній діяльності розглядається не тільки як налаштованість фахівця на сприйняття, продукування і застосування нового, насамперед, а і як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

1) відкритість виховання до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло би формуванню і розвитку образу «Я».

Тільки такий педагог є гарантом нової якості освіти, який може мислити креативно і прогресивно, прогнозувати результати своєї діяльності й моделювати освітній процес на основі досягнень сучасної педагогічної науки. Але, на жаль, сучасний стан кадрового забезпечення освітньої галузі свідчить про гостру потребу у високопрофесійних і компетентних педагогічних працівниках.

Якість учня. Одним із показників цього критерію є прогули учнями навчальних занять. За результатами досліджень, проведених у 24 країнах світу в рамках міжнародного проекту TALIS (Міжнародне дослідження процесу шкільного викладання та навчання), 39 % респондентів зазначили, що таке явище негативно впливає на якість шкільної освіти (у країнах СНД цей показник складає 67 %) [14].

У багатьох державах, у тому числі й в Україні, для батьків за пропуски дітей уроків без поважних причин передбачено грошові штрафи. У 2010 році в нашій країні за це до відповідальності притягнуто майже 2,7 тис. батьків та осіб, які їх заміняють. Розміри штрафів в Україні від 17 до 51 гривні. У Бельгії за аналогічне порушення 125 євро, у Німеччині, Великобританії, Іспанії для батьків і школярів передбачено більш жорстокі покарання [14].

Для вирішення проблеми уникнення пропусків занять без поважних причин у Великобританії, Бельгії, Канаді, Ізраїлі створено систему оперативного телефонного повідомлення батьків про відсутність дітей на навчальних заняттях. В Україні контроль за відвідуванням учнями навчальних занять реалізується проєктом «Літера Н» у класному журналі. Згідно результатам цього проєкту, за порушення притягнуто 348 посадових осіб, із них, наприклад, по Львівській області 212, що надало можливість за рік повернути до навчання 104 школяра.

Висновки. Спираючись на означене, можна стверджувати, що тільки у щасливого вчителя будуть щасливі учні. Саме це є необхідною умовою модернізації педагогічної освіти, нарощування випереджального інноваційного потенціалу, підвищення якості освіти й виховання, а також рівного доступу до здобуття якісної освіти.

Ці інновації спрямовані на розв'язання стрижневих проблем підвищення якості освіти з проєкцією на формування життєвих компетентностей учнів для успішного їх входження в сучасне суспільство, створення умов для особистісного розвитку дітей, забезпечення їх самореалізації, підвищення конкурентоспроможності випускників закладів освіти в подальшому навчанні й працевлаштуванні.

Таким чином, освіта третього тисячоліття потребує підготовки педагога з високим рівнем професійної культури, індивідуальним стилем педагогічного мислення, здатного до інноваційної діяльності. Сучасний педагог – це фундаментально освічена людина, спроможна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, уміє критично мислити, здобувати необхідні для професійної діяльності знання, набувати вмінь і навичок, володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, має стійку систему мотивів і потреб, здатна творчо діяти. З цього погляду, дедалі більшого значення набувають такі показники, як: професіоналізм, компетентність, рівень культури, здатність до отримання знань упродовж життя, участь у пошуково-дослідницькій діяльності. Розв'язання проблем підвищення якості професійної діяльності сучасних педагогів потребує інноваційних підходів не тільки до визначення структури, змісту процесу підвищення кваліфікації, але й до модернізації процесу навчання в системі післядипломної освіти. Визначення шляхів оптимального застосування цих підходів може складати перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 7–8.
2. Ващенко Л. С. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. № 3. С. 97–104.
3. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti
4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. Київ: Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.
5. Кристопчук Т. Критерії ефективності у наукових дослідженнях з проблем підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2008. № 1. С. 51–60.
6. Мартинов А. Ю. Давоський економічний форум. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2004. 518 с.
7. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних кадрів профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.
8. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
9. 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)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti
10. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text
11. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text
12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
13. Сисоева С. О., Романовский О. Г. Творческая личность в системе непрерывного профессионального образования. Харьков, 2000. 434 с.
14. Щудло С, Заболотна О, Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: УАДО; ТзОВ «Трек-ЛТД». 294 с.
15. Юзбашева Г. С. Диференційоване навчання хімії в шкільній освіті України: монографія. Херсон: Айлант, 2017. 380 с.

16. Юзбашева Г. С., Гудирева О. М. Дистанційне навчання у післядипломній освіті: навч.-метод. посіб. Херсон: Айлант, 2008. Ч. ІІ. 144 с.

References:

1. Burkova, L. S. (2001). Tekhnolohii v osviti [Technology in education]. *Ridna shkola,* 2, 7–8 [in Ukrainian].
2. Vashchenko, L. S. (2003). Innovatsiini protsesy v systemi zahalnoi serednoi osvity: osoblyvosti upravlinnia [Innovative processes in the system of general secondary education: features of management]. *Osvita i upravlinnia,* 6 (3), 97–104 [in Ukrainian].
3. State standard of basic secondary education: approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti [in Ukrainian].
4. Koval, T. I. (2009). *Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly: informatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti* [Training of higher school teachers: information technologies in pedagogical activity]. Kyiv: Vyd. tsentr NLU [in Ukrainian].
5. Krystopchuk, T. (2008). Kryterii efektyvnosti u naukovykh doslidzhenniakh z problem pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [Criteria of efficiency in scientific researches on problems of advanced training of pedagogical workers]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka,* 1, 51–60 [in Ukrainian].
6. Martynov, A. Yu. (2004). Davoskyi ekonomichnyi forum. In *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Encyclopedia of the History of Ukraine in 10 volumes]. (Vols. 1–10). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Oliinyk, V. V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv proftekhosvity* [Scientific bases of management of advanced training of pedagogical staff of vocational education]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
8. Law of Ukraine On higher education dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
9. On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Teacher of primary education (with a diploma of a Junior Specialist)": order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine dated December 23, 2020 No. 2736. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osvit [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine On innovative activity dated July 04, 2002 No. 40-IV. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text [in Ukrainian].
11. Law of Ukraine On scientific and scientific and technical activity dated November 26, 2015 No. 848-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text [in Ukrainian].
12. Law of Ukraine On education dated September 05, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
13. Sisoeva, S. O., & Romanovskii, O. G. (2000). *Tvorcheskaia lichnost v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniia* [Creative personality in the system of continuous professional training]. Kharkov [in Russian].
14. Shchudlo, S., Zabolotna, O., & Lisova, T. (2017). *Ukrainski vchyteli ta navchalne seredovyshche. Rezultaty Vseukrainskoho monitorynhovoho opytuvannia vykladannia ta navchannia sered dyrektoriv i vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (za metodolohiieiu TALIS)* [Ukrainian teachers and learning environment. Results of the All-Ukrainian monitoring survey of teaching and learning among principals and teachers of secondary schools (according to the TALIS methodology)]. Drohobych: UADO; TzOV «Trek-LTD» [in Ukrainian].
15. Yuzbasheva, H. S. (2017). *Dyferentsiiovane navchannia khimii v shkilnii osviti Ukrainy* [Differentiated teaching of Chemistry in school education of Ukraine]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
16. Yuzbasheva, H. S., & Hudyreva, O. M. (2008). *Dystantsiine navchannia u pisliadyplomnii osviti* [Distance learning in postgraduate education]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].

Yuzbasheva G. S.,
orcid.org/0000-0003-3714-1125

TEACHER PROFESSIONALISM IS THE KEY TO QUALITATIVE EDUCATION

The article analyzes the factors to improve the quality of education in postgraduate education. One of the main aspects of postgraduate education is advanced training courses for teachers. It is emphasized that changes in postgraduate education are based on the principles of openness, continuity, mobility in the main didactic components of the educational process as content, forms, methods, technologies.

The content is presented in a combination of academic disciplines which form a holistic view of nature and its phenomena. Content integration increases interest in research by developing scientific thinking.

Pedagogical technologies complement the educational environment of the educational process of postgraduate education. The use of various technologies increases the interest of teachers in organizing and planning their own activities.

The competent approach to learning varies from short-term teacher training courses to continuous professional growth. Emphasis is placed on a new form of learning as mobile (e-mail, forums, chats, online tests, etc.). Effective use of electronic resources allows teachers to operate them in professional activities both in face-to-face refresher courses and distance learning, which take place without separation from production. It is underlined that electronic resources increase teachers' interest in learning and motivate them to self-study and self-improvement of their own professional activity.

Attention is paid to the monitoring of educational activities. The development and implementation of an individual educational trajectory of the teacher provides innovation in the inter-course and inter-certification periods.

A view on the quality of education through innovation, professional competence in the modernization of general secondary education is presented. The quality of education is considered in three aspects: the quality of management, the quality of the teacher, the quality of the student. Each component of the quality of education is considered in analytical dimensions.

It is concluded that the professionalism of the teacher is associated with innovative activities that lead to self-improvement, self-learning. The specialist restructures his pedagogical activity, independently works on his own development, they are able to apply scientific methods, technologies in the educational process, determine individual professional needs.

Key words: professional competence, quality of education, pedagogical technology, postgraduate education, forms of education, innovative activity.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 378:355.14
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.222*

Юрков А. В.*,*
orcid.org/0000-0002-7196-171X

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ І ПРАКТИЧНА РОЗРОБКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО СЛУЖБИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

У статті проведено науковий аналіз літератури щодо обґрунтування проблем педагогічного моделювання, інтерактивних форм навчання, суті та значення військової підготовки сьогодення.

* © ***Юрков А. В.***

Обґрунтовано, що педагогічна модель формування готовності майбутніх психологів до військової служби у Збройних Силах України (ЗСУ) необхідна для створення «нової системи» спеціальної військової підготовки, яка передбачає просування провідної ідеї, розробку побудованої на її підґрунті концепції підготовки, обґрунтування окремих елементів представленої моделі та їх змістового наповнення, створення зовнішніх умов для її реалізації.

У структурі моделі наведено змістову частину професіограми (знання, навички, вміння і професійні компетентності) як кінцевого результату, який повинен бути сформований при ефективній підготовці майбутніх офіцерів-психологів при впровадженні в освітній процес вищого військового навчального закладу. Модель представлено з визначенням принципів, форм, методів, засобів та педагогічних умов, що сприятимуть та забезпечуватимуть викладачеві успіх у досягненні мети та виконанні поставлених завдань: змістово-практичний блок.

З'ясовано, що ефективність описаної моделі залежить від правильно підібраних і розроблених педагогічних умов. Дидактичним наповненням моделі формування готовності майбутніх психологів до служби у ЗСУ є ділова (рольова) гра, яка проводилась на третьому практичному занятті «Організація внутрішньої служби та побуту в підрозділі» після прослуховування лекції «Організація та керівництво службою військ у підрозділах Збройних Сил України».

Модель формування готовності майбутніх психологів до служби у ЗСУ забезпечує адекватність цілісного освітнього процесу, який має відбуватися впродовж усього періоду навчання курсантів (студентів) у вищому військовому навчальному закладі тактичного рівня, з використанням усього комплексу методів, форм, засобів навчання, виховання.

Ключові слова: педагогічна модель; професійна підготовка; офіцери-психологи; спеціальна військова підготовка; педагогічні умови.

Постановка проблеми. Наукове обґрунтування проблем педагогічного моделювання досліджували С. Архангельський, Г. Балл, В. Биков, О. Дахін, В. Загвязинський, Ю. Конаржевский, Н. Кузьміна, Н. Тализіна, В. Штофф та інші науковці, у працях яких моделювання пов'язане із дослідженням педагогічних явищ за допомогою відображення понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому чи іншому рівнях.

Модель формування готовності майбутніх психологів до служби у ЗСУ необхідна для оптимізації гуманітарної та спеціальної військової складової підготовки майбутніх офіцерів-психологів ЗСУ, яка передбачає просування провідної ідеї, розробку побудованої на її підґрунті концепції підготовки, обґрунтування окремих елементів цієї моделі та їх змістове наповнення, створення зовнішніх умов для її реалізації.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічного моделювання і практична розробка моделі формування готовності майбутніх психологів до служби у ЗСУ, яка повинна забезпечити адекватність цілісного освітнього процесу, що має відбуватися впродовж усього періоду навчання курсантів (студентів) у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) тактичного рівня, з використанням усього комплексу методів, форм, засобів навчання, виховання.

Аналіз досліджень. Ю. Бабанський зазначив, що «моделювання, по-перше, дозволяє наочно, у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису охарактеризувати процес, який вивчається; по-друге, на основі застосування аналогій, які, як відомо, мають не тільки пояснювальну, але й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю сутністю» [1].

Теорію моделювання педагогічних систем на концептуальних засадах гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у ВВНЗ аналізував А. Зельницький [6], служіння офіцера, технологію проєктування дистанційних навчальних курсів у військовій освіті досліджував А. Кучерявий [8], теорію

системного підходу, теорію та практику ігрового навчання у професійній підготовці курсантів науково обгрунтовано О. Прохоровим, В. Рижиковим [13; 14].

Зауважимо, науковці не мають одностайності у підходах до самої наукової дефініції «модель». Зокрема, С. Гончаренко [5] розглядає «модель» як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають набір методів, способів, прийомів навчання. В. Ягупов наголошує, що «модель визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу» [18, с. 227].

О. Маслій визначає модель як дидактичну систему, компоненти якої пов'язані єдиним структурним зв'язком в інтересах отримання єдиного сфокусованого результату – мети системи [9].

Виклад основного матеріалу. Мета реалізації моделі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ в теоретичній підготовці як складовій системи професійної підготовки майбутнього офіцера-психолога можлива на основі використання інноваційних педагогічних технологій у забезпеченні правильної постановки справи професійної підготовки військовослужбовців тактичного рівня, у поліпшенні якості підготовки й економії засобів і ресурсів. Педагогічну модель формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ ми розглянемо на прикладі інноваційних програм навчальних дисциплін «Основи військового управління (у т. ч. штабні процедури НАТО)», «Управління повсякденною діяльністю підрозділів».

Експериментальна частина дослідження педагогічної моделі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ проводилась серед курсантів та студентів, майбутніх військових психологів, у Військовому інституті Київського національного університету імені Тараса Шевченка. За основу при реалізації даної моделі ми використовували теорію поетапного формування розумових здібностей, розроблену й успішно впроваджену П. Гальперіним та Н. Тализіною [3; 4; 17], в якій у формуванні розумових здібностей виділено шість етапів формування розумових дій: 1) формування мотиваційної основи дії; 2) попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання; 3) формування дії в матеріальному (чи матеріалізованому) вигляді з розгортанням усіх вхідних операцій; 4) відпрацювання дій у зовнішньому плані як зовнішньомовленнєвих; 5) промовляння дії «про себе», у внутрішній промові; 6) перетворення дії у внутрішній процес мислення, здійснення її «в умі» [3; 4; 17].

Нижче наведемо фрагмент практичного заняття у формі рольової гри. *Практичне заняття № 3* «Організація внутрішньої служби та побуту в підрозділі» у формі ділової (рольової) гри проводиться після прослуховування лекції: *Тема № 1. «Організація та керівництво службою військ у підрозділах Збройних Сил України»*.

Підготовчий етап ділової гри.

Учасники гри: Навчальна група**:** всі ВОС.

Керівник гри: викладач, який веде практичні заняття.

Керівник: 1) вибирає учасників гри із курсантів (студенів) навчальної групи (підрозділу); 2) проводить інструктивну нараду з учасниками гри, на якій повідомляє особливості та суть внутрішньої служби і побуту у військовому підрозділі; 3) розподіляє учасників гри за групами відповідно штатного розкладу військового підрозділу (роти).

Завдання: провести максимально наближено до реальної діяльності військовослужбовців відповідно посад за штатним розписом військового підрозділу (роти) організацію та керівництво внутрішньої служби та побуту в підрозділі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми курсанти повинні

знати:

– основи бойової та мобілізаційної готовності підрозділів;

– зміст документів командира підрозділу з питань бойової та мобілізаційної готовності та порядок їх розробки і ведення;

– основи організації бойової підготовки у підрозділі;

– форми та методи проведення індивідуальної та колективної підготовки військовослужбовців і підрозділів;

– порядок оцінювання;

– облік і звітність із бойової підготовки;

– основи організації служби військ у підрозділі;

– порядок розробки та ведення службової документації;

– основи організації внутрішньої та вартової служби;

– основні принципи та способи забезпечення життєдіяльності;

– коротку характеристику середовища існування.

Вміти:

– здійснювати заходи з підтримання постійної бойової готовності;

– вести плануючі документи з бойової готовності та з мобілізаційної роботи;

– організовувати та здійснювати заходи бойової та індивідуальної підготовки;

– організовувати та здійснювати заходи служби військ у підрозділі (частині), приймати посаду;

– організовувати режим секретності;

– забезпечити охорону державної таємниці;

– розробляти, користуватись службовими документами;

– обирати ефективні засоби нормалізації виробничого середовища і трудового процесу.

Трактуючи сутність гри, учені зазначають, що дидактична гра – це активна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є освітня діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності [7]. На думку П. Підкасистого, дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована освітня діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання й орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат [12, с. 169].

Трактування гри як витрати або реалізації сил, що нагромадилися, на думку С. Рубінштейна [16], є формалістикою, оскільки бере динамічний аспект гри у відриві від її змісту, через що подібна теорія не в змозі пояснити роль гри в освітньому процесі.

Л. Виготський [2] уважає, що визначальним у грі є те, що в її процесі особистість створює собі уявну ситуацію замість реальної і діє в ній, виконує певну роль згідно з тим припустимим значенням, яке вона при цьому надає навколишнім предметам.

Ділова гра нині в освітньому процесі ВВНЗ та ЗВО(ВНП) – це імітація реальної професійної діяльності військового психолога. Професійна діяльність військового психолога пов'язана з екстремальними умовами. Характерні ознаки ділових ігор, що застосовані нами у формуванні готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ такі: 1) наявність проблеми, мети, завдань; 2) скорочення масштабу часу; 3) розподіл і розігрування ролей; 4) наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; 5) формування самостійних рішень курсантів (студентів); 6) наявність системи стимулювання; 7) урахування можливих перешкод; 8) об'єктивність оцінювання результатів гри; 9) підбиття підсумків [7; 15; 19].

Ділова (рольова) гра проводилась на третьому практичному занятті **«Організація внутрішньої служби та побуту в підрозділі»** у формі ділової (рольової) гри проводиться після прослуховування лекції: *Тема № 1. «Організація та керівництво службою військ у підрозділах Збройних Сил України».*

Змістова частина заняття

1. Вимоги керівних документів Збройних Сил України щодо організації внутрішньої служби в підрозділі.

2. Порядок організації та несення служби добовим нарядом у підрозділі.

Змістова частина рольової гри

Вступ (10 хвилин)

Прийняти доповідь командира про готовність групи до заняття.

Перевірити наявність особового складу.

Доведення до відома особового складу теми та мети заняття.

Показати керівні документи, що стосуються конкретної теми заняття.

Довести особовому складу, що лекція є базовою для засвоєння матеріалу.

Ролі учасників та розподіл за ролями (10 хвилин)

Перша команда: командир роти – 2 особи, заступник командира роти по роботі з собовим складом – 1 особа, заступник командира роти з морально-психологічного забезпечення – 1 особа, старшина роти – 1 особа.

Друга команда: офіцер-психолог – 2 особи, командири взводів офіцери – 3 особи.

Третя команда: добовий наряд по підрозділу – (черговий по роті – 1 особа, днювальні – 4 особи), разом – 5 осіб.

Четверта команда: змінний добовий наряд по підрозділу – (черговий по роті – 1 особа, днювальні – 4 особи), разом – 5 осіб.

Примітка. Розподіл учасників гри відповідає штатно-кількісному укомплектуванню навчальної групи (підрозділу) ВВНЗ. У першій і другій командах капітани команди відсутні, у третій та четвертій − капітанами є чергові по роті.

Підґрунтям для розробки моделі формування готовності майбутніх психологів до військової служби у Збройних Силах України (рис. 1) є професіо-психограма та педагогічні умови.

Професіограма офіцера-психолога ЗСУ чітко визначає те, чим займається цей фахівець, які види діяльності домінують у його роботі та які якості забезпечують успішність виконання його посадових обов'язків. Підготовка сучасного офіцера-психолога ЗСУ має на меті забезпечення гармонійного розвитку особистості офіцера ЗСУ, що припускає розвиток усіх закладених у ньому потенційних можливостей [14].

Модель формування готовності майбутніх психологів до військової служби у ЗСУ містить показники професійно важливих (необхідних) якостей, а саме морально-вольові і емоційні риси офіцера-психолога ЗСУ. Тому на основі науково-практичного аналізу розроблено компетентності, які набуваються під час формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ і повинні бути сформовані як результат професійної підготовки [9; 19].

Процес ефективної підготовки військовослужбовців залежить від правильно підібраних педагогічних умов як основи системи організації освітнього процесу [19]. Під педагогічними умовами ми розуміємо таке освітнє середовище і такі чинники, які забезпечують ефективність навчального закладу;організації освітнього процесу військового навчального закладу. До педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ ми відносимо: 1) моделювання професійної діяльності офіцера-психолога на підставах організаційно-практичної методики вибору, систематизації, розкриття змісту навчального матеріалу при практиці проведення курсантами (студентами) міні-лекцій в освітньому процесі військового; 2) моделювання практичних ситуацій професійної діяльності офіцера-психолога на засадах проблемності для формування готовності майбутніми психологів до професійної діяльності у ЗСУ за допомогою інтерактивних методів навчання (рольові та ділові ігри, метод мозкового штурму); 3) організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності (див. рис. 1).

Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних Силах України

У моделі формування готовності майбутніх психологів до військової служби у ЗСУ *виділяємо чотири основних складових* (блоки): цільовий, змістово-практичний, функціональний і діагностично-результативний блоки, які забезпечують можливість більш чітко уявити цілеспрямований процес військової підготовки майбутніх офіцерів-психологів.

У цільовому блоці сформульовано мету моделі – готовність майбутніх психологів до військової служби у ЗСУ. Досягненню окресленої мети моделі сприятиме дидактичне наповнення (інтерактивні форми навчання), спрямоване на забезпечення значних успіхів у виконанні професійних завдань.

Спираючись на вищезазначене, *під моделлю формування* готовності майбутніх психологів до військової служби у ЗСУ *розуміємо цілісний системний педагогічний процес, в якому сукупність принципів, форм, методів, засобів і створення відповідних педагогічних умов, спрямованих на набуття психологами, майбутніми офіцерами ЗСУ, професійної військової готовності для можливості виконання своїх професійних обов'язків в екстремальних умовах, надання психологічної допомоги і повноцінного виконання бойового завдання військового психолога у військових операціях, а також розвиток особистості курсанта (студента) як майбутнього офіцера-захисника цілісності і державного суверенітету України.*

Однією з основних умов є відповідність побудованої моделі науково-педагогічним нормам і сучасним вимогам до професії військового психолога.

Модель формування готовності майбутніх психологів до військової служби у ЗСУ як педагогічна категорія побудована на основі ієрархічної залежності структурних компонентів цілісної системи фахової підготовки військовослужбовців. Сфера професійної діяльності офіцера-психолога ЗСУ розглядається з позицій сучасних тенденцій глобалізації соціально- економічних процесів, системи та структури професійних завдань і специфіки реалізації професійних соціально значущих завдань офіцера-психолога при виконанні свого військового обов'язку в екстремальних та бойових мовах, а також психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що модель формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ розглянута як розгорнута програма, яка включає шляхи досягнення поставленої мети і має певну структурну організацію. Основними структурними компонентами розробленої моделі є: мета, змістовий складник, професіо- і психограма, принципи, методи, форми, прийоми, компоненти, критерії, результат. Дієвість презентованої моделі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ забезпечують педагогічні умови і дидактичні принципи, а всі структурні компоненти моделі системи спрямовані на формування належного (достатнього і високого) рівня сформованості готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ.

Раціональне застосування ігрових методів сприяє позитивній зміні рівнів активності курсантів (студентів) ВВНЗ та ЗВО(ВНП): від репродуктивного через пошуковий до творчого. Тут допомагає логічне застосування даних методів від більш простих (ігри-вправи) до складних (рольові). Ігрові методи впливають на розвиток логічного мислення, теоретичних знань, практичних умінь і навичок, самостійності та самоосвіти, колективного співробітництва.

Для проведення формувального педагогічного експерименту ефективності впровадження управлінської культури офіцера було застосовано рольову гру за темою «Організація внутрішньої служби та побуту в підрозділі» за темою після прослуховування лекції: Тема № 1. «Організація та керівництво службою військ у підрозділах Збройних Сил України».

Практична реалізація вимог воєнної доктрини, переведення військового будівництва і підготовки військ на якісні параметри в багатьох випадках залежить від

психологічної перебудови стилю професійної поведінки офіцерських кадрів, оволодіння новими методами роботи з людьми

Результативний компонент моделі системи спрямований на досягнення належного рівня розвитку формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ.

Перспективним для подальших досліджень є впровадження описаної моделі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ у процес спеціальної військової підготовки психологів у ВВНЗ ЗВО(ВНП).

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. Москва: Изд-во «Лабиринт», 1999. 352 с.
3. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. Москва: МГУ, 1970. 180 с.
4. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1959. Т. 1.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 206 с.
6. Зельницький А. М. Концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки.* 2017. № 6. С. 71–83.
7. Інноваційні педагогічні технології та методики в освітньому процесі військових навчальних закладів провідних країн-членів НАТО і України: колективна монографія; за заг. ред. В. С. Рижикова. Київ: Науково-дослідний центр Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2018. 320 с.
8. Кучерявий А. О. Служіння офіцера як чинник проектування виховної роботи у навчальних закладах військового типу. *Вісник Черкаського університету : Педагогічні науки.* 2016. Вип. № 14. С. 53–60.
9. Маслій О. М. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2019. 324 с.
10. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці ЧНУ*: наук. журнал / Чорном. Нац. ун-т ім. Петра Могили; ред. кол.: О. П. Мещанінов (голова) [та ін.]. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10−14. (Педагогіка)
11. Петько Л. В. Месседжі Д.Трампа, висловлені піснею «I Will Always Love You», на інавгураційному балі Збройних сил США: тлумачення зі студентами. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 35. С. 173−179. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15803
12. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Пед. общество России, 1999. 356 с.
13. Прохоров О. А., Рижиков В. С. Інтерактивні методи навчання: теорія та практика впровадження ділових (рольових) ігор в освітній процесс військових навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип 21. Т. 3. С. 87–92.
14. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процессу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія. Херсон: Айлант, 2010. 280 с.
15. Рижиков В. С., Горячева К. С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процесс військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163) серпень. С. 32–38.
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва : Изд-во АН СРСР, 1957. 328 с.
17. Талызина Н Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 92−101.
18. Ягупов В. В. Військова дидактика: навчальний посібник. Київ: Київський університет, 2000. 400 с.

19. Bakhov I., Ryzhykov V., Kolisnyk O. Leadership Abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol 7. No 4.38: Special Issue 38. Pp. 45–49.

Reference:

1. Babanskii, Yu. K. (1989). *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Vygotskii, L. S. (1999). *Myshlenie i rech* [Thinking and speaking]. Moskva: Labirint [in Russian].
3. Galperin, P. Ya., & Talyzina, N. F. (1970). *Formirovanie znanii i umenii na osnove teorii poetapnogo usvoeniia umstvennykh deistvii* [Formation of knowledge and skills based on the theory of gradual assimilation of mental actions]. Moskva: MGU [in Russian].
4. Galperin, P. Ya. (1959). Razvitie issledovanii po formirovaniiu umstvennykh deistvii [Development of research on the formation of mental actions]. *Psikhologicheskaia nauka v SSSR*, 1 [in Russian].
5. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Zelnytskyi, A. M. (2017). Kontseptualni zasady harantuvannia yakosti pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Conceptual principles of quality assurance of training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 6, 71–83 [in Ukrainian].
7. Ryzhykova, V. S. (Ed.). (2018). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii ta metodyky v osvitnomu protsesi viiskovykh navchalnykh zakladiv providnykh krain-chleniv NATO i Ukrainy* [Innovative pedagogical technologies and methods in the educational process of military educational institutions of leading NATO member countries and Ukraine]. Kyiv: Naukovo-doslidnyi tsentr Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
8. Kucheriavyi, A. O. (2016). Sluzhinnia ofitsera yak chynnyk proektuvannia vykhovnoi roboty u navchalnykh zakladakh viiskovoho typu [Officer's service as a factor in designing educational work in military-type educational institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 14, 53–60 [in Ukrainian].
9. Maslii, O. M. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv raketno-artyleriiskoho ozbroiennia u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: teoretychnyi i metodychnyi aspekty* [System of professional training of future officers of missile and artillery armament in higher military educational establishments]. Khmelnytskyi: FOP Melnyk A. A. [in Ukrainian].
10. Petko, L. V. (2017). Vyklyky XXI stolittia dlia osvitnoho prostoru Ukrainy [The challenges of the XXI century for the educational space of Ukraine]. *Naukovi pratsi ChNU*, 303, 291, 10–14 [in Ukrainian].
11. Petko, L. V. (2017). Mescedzhi D.Trampa, vyslovleni pisneiu «I Will Always Love You», na inavhuratsiinomu bali Zbroinykh syl SShA: tlumachennia zi studentamy [The Messages from Presedent D.J.Trump in the song "I Will Always Love You" at The Armed Services ball: interpretation with students]. *Pedahohichnyi almanakh*, 35, 173–179. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15803 [in Ukrainian].
12. Pidkasistyi, P. I., Fridman, L. M., & Garunov, M. G. (1999). *Psikhologo-didakticheskii spravochnik prepodavatelia vysshei shkoly* [Psychological and didactic reference book for higher education teachers]. Moskva: Ped. obshchestvo Rossii [in Russian].
13. Prokhorov, O., & Ryzhykov, V. (2020). Interaktyvni metody navchannia: teoriia ta praktyka vprovadzhennia dilovykh (rolovykh) ihor v osvitnii protsess viiskovykh navchalnykh zakladiv [Interactive teaching methods: theory and practice of introduction of business (role) games in the educational process of military educational institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 2 (3), 87–92 [in Ukrainian].
14. Ryzhykov, V. S. (2010). *Teoriia i praktyka konstruiuvannia tsilovykh modelei (profesiohram) ta protsessu profesiinoi pidhotovky maibutnikh yurystiv* [Theory and practice of designing target models (professiograms) and the process of professional training of future lawyers]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
15. Ryzhykov, V. S., & Horiacheva, K. S. (2018). Metodyka vprovadzhennia dydaktychnykh ta rolovykh ihor v osvitnii protsess viiskovoi osvity yak praktyka pryiniattia rishen v umovakh obstanovky nablyzhenoi do boiovoi [Methods of introducing didactic and role-playing games

in the educational process of military education as a practice of decision-making in a situation close to combat]. *Molod i rynok*, 8 (163), 32–38 [in Ukrainian].
16. Rubinshtein, S. L. (1957). *Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosviazi iavlenii materialnogo mira* [Being and consciousness. On the place of the mental in the universal interconnection of the phenomena of the material world]. Moskva: Izd-vo AN SRSR [in Russian].
17. Talyzina, N. F. (1993). Teoriia planomernogo formirovaniia umstvennykh deistvii segodnia [The theory of the systematic formation of mental actions today]. *Voprosy psikhologii,* 1, 92–101 [in Russian].
18. Yahupov, V. V. (2000). *Viiskova dydaktyka* [Military didactics]. Kyiv: Kyivskyi universytet [in Ukrainian].
19. Bakhov, I., Ryzhykov, V., & Kolisnyk, O. (2018). Leadership abilities of a military manager, professionalism of a commander as the guarantee of the practice of the effective activity of a military organization. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (4.38), 38, 45-49 [in English].

Yurkov A. V.,
orcid.org/0000-0002-7196-171X

THEORETICAL SUBSTANTIATION AND PRACTICAL DEVELOPMENT OF THE MODEL FOR ESTABLISHMENT OF THE READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO SERVE IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The paper analyzes the literature on substantiating the issues of pedagogical modeling, interactive forms of educating, the essence and significance of the current military education.

It is justified that the pedagogical model of establishment of the readiness of future psychologists for service in the Armed Forces of Ukraine is necessary for the creation of a "new system" of special military training, which provides for the promotion of the leading idea, the development of a training concept based on its basis, the justification of individual components of this model and their content direction, the creation of external conditions for its implementation.

In the structure of the model of the establishment of the readiness of future psychologists for professional activity in the Armed Forces of Ukraine, the content part of the professionogram (knowledge, skills, abilities and professional competencies) is given as the final result, which should be formed with the effective training of future psychological officers during introducing innovative training technologies into the educational process of a higher military educational institution.

The effectiveness of the establishment model of the readiness of future psychologists for professional activity in the Armed Forces of Ukraine depends on properly selected and developed pedagogical conditions.

The didactic content of the model of the establishment of the readiness of future psychologists for the professional activity in the Armed Forces of Ukraine is the business (role) game that was conducted at the third practical lesson "Organization of internal service, everyday life and activities of military unit" after listening to a lecture. "Organization and management of the staff service of troops in units of the Armed Forces of Ukraine".

The model of the establishment of the readiness of future psychologists for professional activity in the Armed Forces of Ukraine ensures the adequacy of an integral educational process, which should take place throughout the entire period of cadets (students) training in a higher military educational institution of tactical level, applying the entire set of methods, forms, means of training, education.

Key words: pedagogical model; professional training; officers-psychologists; special military training; pedagogical conditions.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рижиков В. С.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 373.3/.5.014.6(4/9)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.224

Жорова І. Я.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962

СУЧАСНІ СВІТОВІ ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сучасні світові практики оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти в Україні, Фінляндії, Чехії, Сінгапурі.

Автором статті проаналізовано проблеми реалізації функції контролю: порушення балансу між оцінюванням результативності діяльності організації та урахуванням інтересів працівників, формалізація контролю тощо. Визначено, що внутрішкільний контроль як складова управлінської діяльності є системою вивчення всіх аспектів діяльності закладу загальної середньої освіти з метою виявлення фактичного стану справ та запровадження заходів щодо покращення якості освіти.

Оцінювання освітніх і управлінських процесів у закладах загальної середньої освіти в Україні здійснюється відповідно до компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти, встановлених критеріїв та індикаторів із застосуванням адекватного інструментарію збору інформації.

У фінській системі освіти обов'язковою складовою робочого плану є визначення сфер діяльності, що підлягають самооцінюванню, встановлення якісних або кількісних критеріїв оцінювання та планування зміни з удосконалення діяльності закладу освіти на основі результатів оцінювання.

У чеській системі освіти оцінювання діяльності школи розглядають як поетапний процес: визначення предмета і цілей контролю, визначення критеріїв та індикаторів, отримання даних для визначення похибки, оцінювання, реалізація результатів.

Сінгапурській освітній системі властива розвинена культура і структура підзвітності, що реалізується у форматі «Модель удосконалення школи» (SEM, 2000), і передбачає відстеження основних показників діяльності школи за двома категоріями: «Можливості» і «Результати».

У статті зроблено висновок про те, що складовою всіх процесів забезпечення якості є оцінювання, що об'єднує дві споріднені цілі – підзвітність і підвищення якості.

Ключові слова: якість освітньої діяльності, оцінювання, контроль, управління, світові освітні системи.

Постановка проблеми. Нові інформаційні технології, розвиток сфери послуг, величезна роль людського капіталу в соціально-економічному розвитку держави по-новому актуалізують питання забезпечення якості освіти. З огляду на це, нині здійснюється перехід від процедур зовнішнього контролю якості діяльності закладів освіти до постійної внутрішньої самооцінки і самовдосконалення за допомогою системи управління якістю.

Аналіз основних документів із забезпечення якості освіти в європейському освітньому просторі свідчить, що в основі всіх процесів забезпечення якості лежать дві споріднені цілі – підзвітність і підвищення якості. Разом вони формують довіру до роботи закладів освіти. Успішно впроваджена система забезпечення якості має створити інформаційне поле як для учасників освітнього процесу, так і для громадськості щодо надання об'єктивних даних про належну якість освіти та освітньої діяльності закладу (підзвітність), а також даватиме поради і рекомендації щодо можливих шляхів

* © *Жорова І. Я.*

удосконалення його роботи (підвищення якості). Таким чином, забезпечення якості і підвищення якості є взаємопов'язаними процесами. Вони здатні підтримати розвиток культури якості, до якої зможуть долучитися всі – від учнів і педагогів до керівників закладів освіти [6]. Конструктивний пошук шляхів ефективної системи оцінювання освітньої діяльності школи актуалізує дослідження кращих світових практик з метою імплементації конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь.

Аналіз досліджень. Серед основних досліджень, в яких розкрито питання оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти, доцільно відзначити праці І. Боднар, В. Громового, Є. Павлютенкова, А. Покка, Т. Сорочан, Ї.Трунди, В. Ястребової та інших освітніх менеджерів і науковців.

Мета статті – висвітлення сучасних практик оцінювання якості освітньої діяльності шкіл у різних країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Реформування національної системи освіти вимагає впроваджень, що забезпечують отримання максимально наближених до вимог сучасного суспільства результатів освітнього процесу. Нову парадигму освіти, принципи та механізми її запровадження визначено у Законі України «Про освіту», де змістовно перетинаються такі категорії, як: якість освіти, якість освітньої діяльності, система забезпечення якості освіти.

На основі інтеграції та взаємозв'язку цих понять якість освіти визначається як відповідність результатів навчання встановленим вимогам у процесі ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інституційному освітньому середовищі, а забезпечення якості імплементується у всі види діяльності закладу освіти в рамках безперервного циклу вдосконалення (забезпечення та підвищення якості).

У процесі забезпечення якості має бути організовано таке освітнє середовище, в якому зміст програм, навчальні можливості та матеріально-технічні засоби відповідають поставленій меті. Зважаючи на це, перед керівником закладу освіти стоять завдання динамічно розвивати зміст освітнього процесу, підвищувати його ефективність і якість. Трансформація функцій і умов діяльності сучасної школи зумовлюють оновлення підходів до оцінювання якості освітньої діяльності та змісту управлінських функцій (планування, організація, мотивація, контроль).

Заключною функцією власне управлінського циклу, що знаходиться у площині оцінювальних процесів, є функція контролю, яка полягає у визначенні ступеня досягнення цілей та реалізації завдань, поставлених перед закладами освіти на етапі планування. Реалізація цієї функції охоплює всі ланки освітнього процесу і здійснюється на основі єдиних критеріїв і методів відповідно до законодавства та локальних нормативних актів закладу освіти. Необхідно підкреслити, що однією з найважливіших умов реалізації функції контролю та оцінювання якості освітньої діяльності є орієнтація керівника як на результати діяльності, так і на людей. Зміщення акцентів у той або інший бік призводить до зниження ефективності управління [1, с. 9].

Сьогодні у вирішенні цього питання, як показує досвід, є дуже багато проблем, які проявляються в тому, що, з одного боку, керівники закладів освіти під час здійснення функції контролю пріоритетом визначають досягнення мети організації без урахування інтересів співробітників. З іншого боку, педагоги не повною мірою усвідомлюють задачі організації і не завжди готові працювати так, щоб відстоювати не тільки свої власні інтереси, але й інтереси своєї організації.

Інша проблема, яка виникає при здійсненні контролю в навчальних закладах, – це проблема «жорсткого» формального контролю з боку багатьох керівників без надання відповідної організаційно-методичної допомоги і без бажання зрозуміти конкретну ситуацію, в якій перебуває той, кого «контролюють». Це часто призводить до формування негативної установки в багатьох педагогів щодо контролю як такого й зумовлює появу тези про те, що контроль як складова за сьогоднішніх умов демократизації управління взагалі не потрібний. Разом з тим, аналіз літератури і досвіду

діяльності кращих освітніх організацій та організацій, що функціонують в інших соціальних сферах, доводить, що контроль є необхідною й обов'язковою умовою ефективного управління. Інша справа, в який спосіб буде визначатися його мета і в яких організаційних формах він буде здійснюватися [1, с. 9].

Особливості здійснення внутрішнього контролю були предметом досліджень багатьох науковців. Незважаючи на те, що система контролю є важливою складовою управління освітньою діяльністю в закладі освіти, однозначного визначення поняття контролю щодо діяльності освітніх закладів у науковій, навчально-методичній літературі немає. Узагальнюючи результати досліджень, І. Боднар визначає, що внутрішньошкільний контроль – це глибоке вивчення всіх аспектів діяльності школи, система перевірок відповідності освітнього процесу державним вимогам, його результативності з метою виявлення фактичного стану справ, порівняння досягнутого з очікуваними результатами та вироблення необхідних коригуючих заходів з метою покращення результатів навчально-виховного процесу [там само, с. 15]. Ю.Корнажевський вважає, що «педагогічний контроль – це не просто акт механічної перевірки відповідності нормі, стандарту, а «вмотивованість людини працювати якісно, осмислювати мету та завдання діяльності, що приводить до її цілеспрямованості, створення всіх необхідних умов для якісної роботи» [там само, с. 12].

В.Ястребова визначає фактори, передбачені Законом України «Про освіту», які зумовлюють потребу у змінах внутрішнього контролю закладу освіти:

1. Запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що багато в чому визначає напрями внутрішнього контролю.

2. Покладання відповідальності за якість освіти безпосередньо на керівника закладу освіти, відповідно до основних засад автономії закладу освіти та нівелювання функції зовнішнього інспектування із органів державного управління.

3. Визначення академічної свободи вчителя, що застерігає адміністрацію закладу освіти від втручання у педагогічну діяльність, передбачає вільний вибір учителем форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі.

4. Здійснення контролю за деякими аспектами діяльності закладів освіти органами самоврядування та громадськими організаціями в умовах демократизації управління.

5. Зростання значення педагогічної ради в управлінні закладом освіти. Зокрема, щодо затвердження внутрішньої системи забезпечення якості освіти [7].

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти оцінювання якості освіти та освітньої діяльності школи здійснюється шляхом поєднання внутрішніх (самооцінювання) і зовнішніх (інституційний аудит) процедур. З метою забезпечення їх кореляції при плануванні й організації самооцінювання і внутрішнього контрою у закладі освіти також необхідно враховувати напрями освітніх і управлінських процесів закладу освіти, що підлягають оцінюванню у процесі здійснення інституційного аудиту: освітнє середовище закладу освіти; система оцінювання здобувачів освіти закладу освіти; педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти; управлінські процеси закладу освіти.

Процедура внутрішнього оцінювання освітніх і управлінських процесів здійснюється відповідно до встановлених закладом освіти критеріїв та індикаторів із застосуванням адекватного інструментарію збору інформації. Слід зазначити, що основою можуть слугувати розроблені Державною службою якості освіти України механізми оцінювання, уточнені відповідно до потреб закладу.

Нормативно-правові документи в галузі шкільної освіти визначають необхідність щорічного самооцінювання, що може бути комплексним, за напрямами, рівнями освіти або іншою моделлю, що враховує особливості закладу освіти [3].

Аналіз нормативно-правових документів і сучасної практики оцінювання управлінських та освітніх процесів в українській школі свідчить про зміну парадигми,

механізмів внутрішкільного контролю та спрямування генеральної мети на підвищення якості.

У фінській системі сформована культура якості, що передбачає формування об'єктивного інформаційного поля для учасників освітнього процесу і громадськості та вироблення рекомендацій з удосконалення освітньої діяльності школи. Зокрема, робочий план школи є основним документом, що визначає цілі навчального року, регламентує всі напрями діяльності школи та є інструментом спільного планування всіма учасниками освітнього процесу. Слід зазначити, що при складанні річного плану школи результати оцінювання попередніх робочих планів шкільною спільнотою визначають зміни в діяльності закладу освіти, оскільки оцінювання без ефективних заходів з удосконалення нівелює саму мету оцінювання.

Обов'язковою складовою робочого плану є визначення сфер діяльності, що підлягають самооцінюванню, визначення якісних або кількісних критеріїв оцінювання [5, с. 77].

У чеській системі оцінювання діяльності закладу освіти розглядають як поетапний процес:

1. Визначення предмета і цілей контролю. На цьому етапі важливо визначити що саме і з якою метою буде контролюватися. Проміжні цілі контролю повинні відповідати основній меті – успішна робота закладу освіти.

2. Визначення критеріїв та індикаторів. Поряд із встановленням критеріїв, що визначаються правовими нормами, необхідно встановити критерії та індикатори контролю процесів, що пов'язані з реалізацією візії школи та організацією освітньої діяльності. Якщо об'єктами контролю є явища, які залежать від багатьох змінних факторів і є складними для вимірювання, то в якості критеріїв встановлюються аспекти порівняння.

3. Отримання даних для визначення похибки. Передбачає визначення інструментарію для отримання об'єктивних даних, що характеризують безпосередньо предмет контролю, а не інтерпретацію оцінювання іншими особами.

4. Оцінювання. Об'єктивність формулювання оціночних суджень забезпечується чітким порівнянням отриманих результатів із встановленими критеріями. До реалізації цього етапу може бути залучена стороння особа. Такий підхід забезпечує виключення особистого досвіду участі у контрольованих явищах, унеможливлює знання контексту та заангажованість.

5. Реалізація результатів. Функція контролю на цій стадії перетинається з такими функціями управління, як: планування, прийняття рішень та впровадження і є початком управлінського циклу [2, с. 131-136].

Сінгапурська освітня системи позначена розвиненою культурою і структурою підзвітності. Головною системою підзвітності в державі визначено «Модель удосконалення школи» (SEM, 2000), що запроваджена на заміну системи шкільного інспектування. Відповідно до зазначеної моделі проводиться систематичне самооцінювання, визначаються сфери можливого удосконалення та здійснюється порівняння з подібними школами. Відстеження основних показників діяльності школи здійснюється за двома категоріями: «Можливості» (охоплює компоненти шкільної культури, процесу та ресурсів і спрямована на оцінювання процесів досягнення результатів), «Результати» (зосереджена на оцінюванні головних результатів роботи шкільної спільноти). Результати самооцінювання підлягають зовнішньому оцінюванню кожні п'ять років. Слід зазначити, що оцінка діяльності або окремих напрямів роботи школи ґрунтується виключно на встановлених фактах. Постійне вдосконалення процесів в закладі освіти також підтверджується фактами.

Особливістю сінгапурської системи освіти є зміщення балансу підзвітності у бік моральної відповідальності за якість освіти як основу майбутнього країни [4, с. 85].

Висновки. Оцінювання освітніх та управлінських процесів у закладах загальної середньої освіти в Україні здійснюється відповідно до компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти, встановлених критеріїв та індикаторів із застосуванням адекватного інструментарію збору інформації.

У фінській системі освіти обов'язковою складовою робочого плану є визначення сфер діяльності, що підлягають самооцінюванню, встановлення якісних або кількісних критеріїв оцінювання та планування зміни з удосконалення діяльності закладу освіти на основі результатів оцінювання.

У чеській системі освіти оцінювання діяльності школи розглядають як поетапний процес: визначення предмета і цілей контролю, визначення критеріїв та індикаторів, отримання даних для визначення похибки, оцінювання, реалізація результатів.

Сінгапурська освітня системи позначена розвиненою культурою і структурою підзвітності, що реалізується у форматі «Модель удосконалення школи» (SEM, 2000), передбачає відстеження основних показників діяльності школи і здійснюється за двома категоріями: «Можливості» і «Результати».

Аналіз світових практик оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти свідчить, що складовою всіх процесів забезпечення якості є оцінювання, яке об'єднує дві споріднені цілі: підзвітність і підвищення якості.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і засвідчує необхідність подальшого вивчення світового досвіду щодо парадигми та механізмів оцінювання освітньої діяльності з метою імплементації кращих здобутків у практику роботи української школи.

Список використаних джерел:

1. Аудит і оцінювання управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу / уклад. Боднар І. Є. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2008. 184 с.
2. Директор школи – нові виклики та можливості / Трунда Й., Троян В., Бржіза К., Бачинська Є. Прага : Asociace pro mezinárodní otázky, 2017. 240 с.
3. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 р. № 1480. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text.
4. Пак Т. И. Переймаючи досвід Сінгапуру. Сила парадоксів / пер. з англ. О.М. Назарової. Харків : Ранок, 2019. 208 с.
5. Покка Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінські / пер. з англ. О. М. Назарової. 2-ге вид., випр. Харків : Ранок, 2019. 169 с.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
7. Ястребова В. Я. Внутрішній контроль у закладі освіти. URL: http://yastrebova49.blogspot.com/.

References:

1. Bodnar, I. Ye. (Ed.). (2008). *Audyt i otsiniuvannia upravlinnia diialnistiu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Auditing and evaluation of the management of the activities of a secondary educational institution]. Kamianets-Podilskyi: PP Buinytskyi O. A. [in Ukrainian].
2. Trunda, Yi., Troian, V., Brzhiza, K., & Bachynska, Ye. (2017). *Dyrektor shkoly – novi vyklyky ta mozhlyvosti* [School director – new challenges and opportunities]. Pragha: Asociace pro mezinárodní otázky [in Ukrainian].
3. Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education in secondary education institutions: approved by the order of the Ministry of education and science of Ukraine dated November 30, 2020 No 1480. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text [in Ukrainian].
4. Pak, T. Y. (2019). *Pereimaiuchy dosvid Sinhapuru. Syla paradoksiv* [Taking the experience of Singapore. The Power of paradoxes]. (O. M. Nazarovoi, Trans.). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

5. Pokka, A. (2019). *Vyshchyi klas. Shkilne upravlinnia po-finski* [Top class, Finnish school leadership and management]. (O. M. Nazarovoi, Trans.). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
6. *Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG)* [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education field (ESG)]. (2015). Kyiv: TOV «CS» [in Ukrainian].
7. Yastrebova, V. Ya. *Vnutrishnii kontrol u zakladi osvity* [Internal control in an educational institution]. Retrieved from http://yastrebova49.blogspot.com/ [in Ukrainian].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962

MODERN WORLD PRACTICES FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article covers modern world practices of assessing the quality of educational activities of secondary educational institutions in Ukraine, Finland, Czech Republic and Singapore.

The author of the article analyzed the problems of implementing the control function: the imbalance between assessing the performance of the organization and balance between workers' and employers' interests, formalization of control, etc. It is determined that school internal control as a component of management activities is a system of studying all aspects of the activities of a secondary education institution in order to identify the actual state of affairs and introduce measures to improve the quality of education.

The evaluation of educational and management processes in secondary education institutions in Ukraine is carried out in accordance with the components of the internal system of educational quality assurance, established criteria, and indicators using adequate information collection tools.

In the Finnish education system, a mandatory component of the work plan is the identification of areas of activity to be self-evaluated, the establishment of qualitative or quantitative evaluation criteria, and the planning of changes to improve the activities of the educational institution based on the results of the assessment.

In the Czech system, assessment of educational institution performance is considered as a stage-by-stage process: defining the subject and objectives of control, defining criteria and indicators, obtaining data for defining abstractions, evaluation, and implementation of results.

Singapore's educational system is marked by a well-developed culture and accountability framework implemented in the School Improvement Model (SEM, 2000) format, and includes the tracking of the main indicators of school performance in two categories: «Opportunities» and «Results».

The article concludes that assessment is a part of all quality assurance processes and combines two controversial objectives - performance and quality improvement.

Key words: quality of educational performance, evaluation, control, management, world educational systems.

Дата надходження статті: 18.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК [338.48:005]:001(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.225

***Шоробура І. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3728-7968

УПРАВЛІННЯ ТУРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито теоретичні аспекти управління туристичною діяльністю в Україні. Звернено увагу на регламентування, координацію, стимулювання, інформаційне забезпечення, просування національного туристичного продукту. Висвітлено моделі управління туристичною діяльністю. Зокрема, перша модель зорієнтована на розв'язування туристичних проблем через ринкові механізми. У другій моделі передбачено наявність міністерства, яке контролює туристичну діяльність; у третій – при міністерстві існує підрозділ, який займається туристичною діяльністю. Акцентовано на основних засобах регулювання туристичної діяльності, як-от: стандартизація, сертифікація та ліцензування в туристичній сфері. Сертифікація – це діяльність, що забезпечує відповідність продукції функціональному призначенню. Це сукупність дій і процедур, проведених з метою підтвердження того, що продукт чи послуга відповідає певним стандартам, це документальне засвідчення відповідності продукції чи інших об'єктів, процесів виробництва, експлуатації надання послуг положенням стандартів чи умовам договорів. Ліцензування визначається як надання певного дозволу на туристичну діяльність. Це процес видання, переоформлення та анулювання ліцензій, ведення ліцензійних справ та реєстрів, контролю за дотриманням ліцензійних умов, видання розпоряджень про усунення порушень ліцензійних умов. Стандартизація розкривається як установлення норм, правил з метою забезпечення безпеки туристичних послуг. Вказано, що метою стандартизації у сфері туризму є забезпечення якості та ефективності туристичного екскурсійного обслуговування і захист інтересів споживачів туристичних послуг.

Незважаючи на складні політичні, соціально-економічні умови, карантинні обмеження останніх років вітчизняний туризм розвивається як пріоритетна галузь господарського комплексу України.

Ключові слова: туристична діяльність, Україна, управління, моделі управління туристичною діяльністю, засоби управління туристичною діяльністю.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства туризм став потужним соціально-економічним та політичним явищем, яке істотно впливає на світовий устрій і політику окремих держав і України зокрема. Сучасна туристична галузь стрімко та динамічно розвивається, випереджуючи за темпами зростання доходів нафтогазовидобувну промисловість та автомобілебудування. Результати досліджень, проведених Всесвітньою туристичною організацією, передбачають зростання туристичного руху в усіх країнах світу, що забезпечують збільшення витрат на трильйони доларів США.

Феноменальний успіх туризму зумовлений його спрямованістю на задоволення постійних потреб людини у відпочинку, пізнанні навколишнього світу. Це можливо завдяки успішному розвитку України та інших країн світу, підвищенню рівня добробуту населення, удосконалення туристичних послуг та управління туристичною діяльністю.

У сфері туризму інтегруються інтереси економіки та культури, безпеки та міжнародних відносин, екології й зайнятості населення, готельного, ресторанного бізнесу і транспортних організацій [2].

[*] © *Шоробура І. М.*

Організація Об'єднаних Націй, Всесвітня туристична організація і ЮНЕСКО XXI століття визнали століттям туризму, який спільно із телекомунікаційними та інформаційними технологіями сприятиме економічному зростанні України та світу.

За роки незалежності в нашій державі туризм сформувався як самостійний реальний сектор з високою економічною ефективністю, що сприяє збільшенню валового національного доходу і високої зайнятості населення в туристичному бізнесі та супутніх галузях. Важливу роль у цьому контексті відіграє управління туристичною діяльністю в Україні

Аналіз досліджень. Визначення поняття туризму, туристичної діяльності, управління нею, їхніх структурних компонентів важливо для прогнозування закономірностей державного управління цією системою, її вплив на економіку та регіональний розвиток держави.

На думку вчених, зокрема А. Александрової, Л. Лук'янової, В. Цибух, туризм є соціально-економічною сферою діяльності та самостійною складовою рекреації. Це вид рухливого активного відпочинку, який здійснюється в основному в період відпустки.

Питаннями туризму займались такі зарубіжні вчені: Shaffer, Clawson, Knetsch, Cribier, Leimgruber, Held, Stoddart, Ruppert, Maier, Heller та ін., які виділяють один найбільш поширений аспект відпочинку – туризм. While Gruntal та Roser визнавали туризм як один із головних чинників рекреаційної діяльності, як частину економічної та транспортної географії [3].

Вивченню проблеми туристичної діяльності присвячено ряд публікацій вітчизняних і зарубіжних науковців: М. Мальської, М. Рутинського О. Любіцевої, М. Жукової, В. Киф'яка та ін. Найбільш аргументованими є дослідження М. Рутинського, де вдало обґрунтовано доцільність вживання терміна, вказано на міжгалузевий характер індустрії подорожей. Проблемами управління туристичною діяльністю займалися науковці В. Киф'як, В. Кіптенко, Н. Кудла, О. Кузьмін та ін. Вони висвітлюють правове регулювання туристичної діяльності, проблеми стандартизації, ліцензування та ін.

Серед учених ведуться гострі дискусії та відсутня єдність стосовно цієї проблеми. Так, одна група вчених обґрунтовує доцільність використання терміна «туристична галузь», інші – заперечують можливість вживання такого терміна і пропонують натомість – «туристичний комплекс». Очевидно, що відсутність єдиної термінології у цій сфері негативно впливає і на інші дослідження туризму – так важко визначити роль і місце туризму в економіці України, якщо відсутнє саме поняття «туристичного комплексу» [8].

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти державного управління туристичною діяльністю в Україні, показати моделі та засоби управління, зокрема особливості стандартизації, сертифікації та ліцензування.

Виклад основного матеріалу. Державне регулювання туристичної діяльності здійснюється на основі її регламентування законодавчими актами у туристичній галузі, зокрема законом України «Про туризм» та іншими.

Регулювання туристичної діяльності у контексті держави здійснюється також шляхом стимулювання міжнародних обмінів, створення умов для розвитку внутрішнього туризму. Держава має гарантувати безпеку туристичної діяльності, інформаційне забезпечення, випуск рекламно-інформаційних матеріалів тощо. До функцій держави належить просування національного туристичного продукту на міжнародному ринку. Це презентації, участі в різноманітних організаційних заходах, реклама тощо. Також держава опікується питанням підготовки фахівців для роботи в туристичній галузі.

Управління туристичною галуззю здійснюється, зазвичай, через спеціальний адміністративний орган, зокрема, Національну туристичну адміністрацію або департаменти туризму при уряді тощо. Їхня роль у різних державах неоднакова

і значною мірою залежить від позиції цього спеціалізованого органу в структурі державної влади й ступеня втручання держави в просування туристичного продукту.

У науковій літературі визначено моделі управління туристичною діяльністю. Зокрема, модель перша передбачає усі питання розв'язувати через ринкові механізми. Для цього необхідні міцні позиції на міжнародному ринку туризму, привабливість країни для туристів і наявність потужних приватних туристичних компаній [6].

У другій моделі передбачається наявність міністерства, яке повністю контролює туристичну діяльність. При цьому забезпечуються значні фінансові вкладення в індустрію туризму. Управління туристичною діяльністю за цією моделлю поширене в Туреччині, Єгипті, Тунісі та інших країнах, де туризм є одним із основних джерел валютних надходжень.

Модель третя характерна для країн, де проблемами туризму займається певне міністерство, в якому є підрозділ державного управління туристичною галуззю. Дана модель впроваджена, зокрема, і в Україні.

У Законі України «Про туризм» є розділ ІІ, який називається «Державна політика та державне регулювання в галузі туризму». В ньому, зокрема, сказано, що держава проголошує туризм одним із пріоритетних напрямів розвитку економіки та культури і створює умови для туристичної діяльності [1].

Основні напрями державного управління в галузі туризму визначено такі: забезпечення прав громадян на відпочинок, відновлення і зміцнення здоров'я; безпека туризму; раціональне використання туристичних ресурсів України; створення сприятливих умов для розвитку індустрії туризму; підтримка пріоритетних напрямів туристичної діяльності.

В Україні використовуються певні засоби регулювання туристичної діяльності, за допомогою яких забезпечується державний контроль. Засобами контролю є стандартизація, сертифікація та ліцензування в галузі туризму.

Стандартизація – це діяльність, що забезпечує відповідність продукції їхньому функціональному призначенню. Завдяки стандартизації споживачі інформовані про якість продукції, розвиток її міжнародної конкурентоспроможності, сприяє усуненню бар'єрів у торгівлі тощо.

Стандартизація використовується на різних рівнях. На міжнародному рівні участь у ній відкрита для відповідних органів усіх країн. На регіональному рівні стандартизація забезпечує участь відповідних органів країн певного географічного або економічного простору. Національна стандартизація проводиться на рівні однієї країни [5].

Українська система стандартизації у сфері туристичної діяльності спрямована на підвищення якості товарів, робіт, послуг відповідно до потреб споживачів, а також на захист інтересів споживачів і держави з питань безпеки туризму, життя і здоров'я громадян, охорони майна та довкілля.

В Україні проведено стандартизацію різних видів туристичної діяльності, професійних назв робіт, засобів розміщення, закладів ресторанного господарства, а також продукції, яка виробляється в туризмі.

Результатами стандартизації є відповідні класифікації – документи, у яких згруповано та систематизовано інформацію про явища в стандартний формат, узгоджений з міжнародними статистичними класифікаціями, де кожному явищу надано певний код, що позначає об'єкт класифікації.

Стандартизація продукції, яка виробляється в туризмі, відображена в статистичній класифікації продукції за видами економічної діяльності. Зазначимо, що під продукцією розуміють результат виробничого процесу, який містить як товари, так і послуги. Відповідно до СКП, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України, можна виділити такі структурні ієрархії продукції туристичного призначення: послуги готелів та ресторанів; послуги у сфері державного управління; послуги громадських організацій; послуги у сфері культури та спорту, відпочинку та ін.

Будь-який суб'єкт ринку туристичних послуг, що виробляє продукцію, зобов'язаний дотримуватися встановлених стандартів, що підтверджують її відповідність з метою підвищення рівня туристичного обслуговування.

За умови успішної сертифікації заявнику видається спеціальний юридичний документ – сертифікат відповідності. Він засвідчує, що певні послуги і товари, об'єкт, персонал тощо відповідають установленим вимогам конкретного стандарту чи іншого нормативного документа, визначеного чинним законодавством, що перевіряється органом сертифікації [4].

Дієвим шляхом регулювання діяльності у сфері туризму є ліцензування. Йдеться про процедуру одержання певного дозволу, що надається як документ – ліцензія. Ліцензування – це створення однакових можливостей для всіх суб'єктів туристичної діяльності на ринку туристичних послуг і, водночас, забезпечення захисту їхніх прав і законних інтересів. Це стосується як тих, хто надає такі послуги (туристичних компаній), так і споживачів цих послуг (туристів). Ліцензування здійснюється також із метою забезпечення підвищення рівня туристичного обслуговування та захисту навколишнього природного середовища.

В Україні з листопада 2010 р. ліцензуванню підлягає туроператорська діяльність. З 2011 р. органом ліцензування визначене Державне агентство України з туризму та курортів. Суб'єкт підприємницької діяльності, який отримав ліцензію на туроператорську діяльність (ліцензіат), має виняткове право на надання послуг з оформлення документів для виїзду за межі України.

Провадження туроператорської діяльності в Україні передбачає дотримання низки ліцензійних вимог. Зокрема, це надання туристичних послуг в обсягах та в строки, обумовлені умовами договору про туристичне обслуговування. Також необхідно виконувати вимоги законодавства України в сфері міграції, недопущення фактів здійснення незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а також інформувати туристів про можливі небезпеки під час подорожі, необхідність виконання загальнообов'язкових вимог, попереджувальних заходів тощо.

У туроператора повинні зберігатися:

– ліцензія на провадження туроператорської діяльності;

– документи, що підтверджують фінансове забезпечення цивільної відповідальності перед туристами;

– угоди із страховиками (медичне страхування та від нещасного випадку), які повинні передбачати надання медичної допомоги туристам та відшкодування їхніх витрат при настанні страхового випадку безпосередньо в країні тимчасового перебування;

– договори на туристичне обслуговування з туристами [5].

Туроператор повинен відшкодовувати матеріальні і моральні збитки у разі невиконання або неналежного виконання умов договору на туристичне обслуговування; укладати з туристом договір про туристичне обслуговування в письмовій формі. При укладанні договору на туристичне обслуговування турист проставляє свій підпис у паперовій формі цього договору, чим підтверджує, що він ознайомився з його умовами до укладання цього договору.

Ліцензійні вимоги до забезпечення страхового захисту туристів спрямовані на доведення до відома туриста інформації та обов'язкове страхування. На вимогу туриста туроператор забезпечує страхування інших ризиків, пов'язаних зі здійсненням подорожі.

Туроператор під час організації виїзного туризму повинен оформити та видати туристу договір на туристичне обслуговування або ваучер, договір на обов'язкове медичне страхування. Ліцензування дає змогу досить оперативно відстежувати і контролювати ситуацію щодо основних суб'єктів на національному туристичному ринку.

Одним із способів державного управління туристичною діяльністю є стандартизація. Стандартизація – це діяльність з установлення норм, правил і характеристик із метою забезпечення безпеки продукції, робіт, послуг для навколишнього середовища, життя, здоров'я та майна громадян, якості продукції, відповідно до рівня розвитку науки, техніки і технології.

Метою стандартизації у сфері туризму є нормативне забезпечення підвищення якості та ефективності туристичного та екскурсійного обслуговування і захист інтересів споживачів туристичних послуг [6].

Основні завдання стандартизації у сфері туризму полягають у встановленні: термінів і визначень основних понять у галузі стандартизації та управління якістю туристично-екскурсійного обслуговування; прогресивних вимог до технології й типових технологічних процесів надання туристичних послуг; вимог до сертифікації туристичних послуг.

Крім того, стандартизація спрямована на забезпечення: координації діяльності туристичних агенцій з підприємствами інших галузей, які беруть участь у процесах туристично-екскурсійного обслуговування, безпеки туристичних об'єктів, раціонального використання туристичних ресурсів.

Стандарт – це нормативний документ, розроблений за згодою більшості зацікавлених сторін, у якому встановлюються для загального застосування типові правила, характеристики, методи, що стосуються різних видів діяльності та спрямовані на досягнення оптимального ступеня їхньої відповідності науково-технічним досягненням та упорядкування у певній галузі.

В Україні розроблено низку національних стандартів у галузі туризму. Терміни, встановлені стандартом, обов'язкові для вживання в усіх видах нормативних документів, що стосуються сертифікації послуг із тимчасового розміщування, для визначення категорій готелів та інших об'єктів, що надають послуги з тимчасового проживання, а також для робіт зі стандартизації [5].

Крім зазначених національних, в Україні діють міжнародні стандарти в галузі туризму в межах різних держав і відповідно до «Положення про Міждержавну раду по стандартизації, метрології і сертифікації».

Висновки. Незважаючи на складні політичні, соціально-економічні умови, карантинні обмеження останніх років вітчизняний туризм розвивається як пріоритетна галузь господарського комплексу країни, без залучення державних дотацій нарощує обсяги продукування та реалізації туристичних продуктів і є джерелом бюджетних надходжень, засобом повноцінного відпочинку й оздоровлення, а також ознайомлення з історико-культурною спадщиною України та світу. Управління туристичною діяльністю в Україні здійснюється на державному та регіональному рівнях та пов'язано з відповідними економічними та історичними умовами розвитку країни. На основі функцій координування, планування, регулювання, маркетингу формується туристична політика держави.

Перспективи подальших розвідок щодо управління туристичною діяльністю в Україні ми вбачаємо в розробці технології реалізації туристичного продукту, практичних рекомендацій щодо організування туристичної діяльності, проєктування системи підготовки фахівців для туристичної індустрії тощо.

Список використаних джерел:

1. Про туризм. Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/324/95-вр#Text (дата звернення: 16.10.2020).
2. Кифяк В. Ф. Організація туризму: навч. посіб. Чернівці: Книги ХХІ. 2008. 344 с.
3. Кіптенко В. К. Менеджмент туризму: підручник. Київ: Знання. 2010. 502 с.
4. Кудла Н. Є. Управління якістю в туризмі: підручник. Київ: Центр учбової літератури. 2014. 328 с.

5. Кузьмін О. Є., Дубодєлова А. В., Кулинюк І. Я., Маклуш Х. Ю. Організування туристичної діяльності: навч. посіб. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. 352 с.
6. Пестушко В. Ю. Туризм. Вступ до фаху: навч. посіб. Київ: НАУ, 2015. 276 с.

References:

1. Law of Ukraine About tourism (2020, 16 October). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/324/95-вр#Text [in Ukrainian].
2. Kyfiak, V. F. (2008). *Orhanizatsiia turyzmu* [Organization of tourism]. Chernivtsi: Knyhy XXI [in Ukrainian].
3. Kiptenko, V. K. (2010). *Menedzhment turyzmu* [Tourism management]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
4. Kudla, N. Ye. (2014). *Upravlinnia yakistiu v turyzmi* [Quality management in tourism]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
5. Kuzmin, O. Ye., Dubodielova, A. V., Kulyniuk, I. Ya., & Maklush, H. Yu. (2015). *Orhanizuvannia turystychnoi diialnosti* [Organization of tourist activities]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky [in Ukrainian].
6. Pestushko, V. Yu. (2015). *Turyzm. Vstup do fakhu* [Tourism. Entry to the profession]. Kyiv: NAU [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

MANAGEMENT OF THE TOURIST ACTIVITY IN UKRAINE: THEORETICAL ASPECT

The article reveals the theoretical aspects of management of the tourist activity in Ukraine. The attention is paid to regulation, coordination, stimulation, information support, promotion of the national tourist product advancement. The models of management of the tourist activity have been covered. In particular, the first model focuses on solving touristic problems through market mechanisms. The second model provides for the existence of the ministry that controls tourist activity; in the third - at the ministry there is a division which is engaged in tourist activity. Emphasis is placed on the main means of regulating tourist activity, such as: standardization, certification and licensing in the tourism sector. Certification is an activity that ensures the conformity of products to the functional purpose. It is a set of actions and procedures performed to confirm that the product or service meets certain standards, it is a documentary evidence of compliance of the product or other objects, production processes, operation of services with the provisions of standards or contract terms. Licensing is defined as the granting of a specific permit for tourist activity. This is the process of issuing, reissuing and revoking licenses, maintaining license files and registers, monitoring compliance with license conditions, issuing orders to eliminate violations of license conditions. Standardization is revealed as the establishment of norms and rules to ensure the safety of tourist services. It is stated that the purpose of standardization in the field of tourism is to ensure the quality and efficiency of tourist excursion services and protect the interests of consumers of tourist services.

Despite the difficult political, socio-economic conditions, quarantine restrictions in recent years, domestic tourism is developing as a priority sector of the economic complex of Ukraine.

Key words: tourist activity, Ukraine, management, models of tourist activity management, means of tourist activity management.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

Розділ 5

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.226

***Кохановська О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто соціально-гуманітарну підготовку майбутніх морських фахівців наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. З прийняттям Закону України «Про освіту» від 23 травня 1991 року та відповідно до інструктивного листа Міністерства освіти України № 1/9-64 від 19 травня 1993 року «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» запроваджується гуманізація та гуманітаризація освіти. З'ясовано, що у досліджуваний хронологічний відрізок кількість предметів соціально-гуманітарного циклу зростає, а до їхнього переліку включено такі дисципліни: «Всесвітня історія», «Українська мова», «Українська література», «Ділова українська мова», «Світова література», «Історія України», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Англійська мова», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура». Річні звіти закладів морської освіти також свідчать про активну гуманітаризацію, зокрема про пошук шляхів гуманітаризації викладання предметів технічного циклу. Наголошено, що морська освіта підпорядковується не тільки державним нормативно-правовим актам, але й вимогам міжнародних документів, одним із найважливіших є «Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року» та однойменний кодекс. Зроблено висновки, що соціально-гуманітарна підготовка майбутніх морських фахівців наприкінці ХХ – початку ХХІ століття активно розпочинає свій розвиток у зв'язку з прийняттям нормативно-правових актів, що засвідчують потребу виховання культурних якостей та збагачення культурного потенціалу українців. Цикл соціально-гуманітарних дисциплін, починаючи з 1993 року поповнився новими предметами, що забезпечують всебічний розвиток майбутніх морських фахівців та спонукають до прийняття рішень у професійній діяльності з урахуванням моральності, духовності та толерантності.

Ключові слова: соціально-гуманітарний, підготовка, майбутній морський фахівець, гуманітаризація, дисципліна, Закон України, соціокультурний, компетентність.

Постановка проблеми. Зі здобуттям Україною незалежності відбувається значна трансформація системи цінностей та побудова нової шкали, серед яких індивідуалізація освіти, гуманітаризація, активізація пізнавальної діяльності, відхід від заучування теоретичних постулатів, поєднання навчання з практичною професійною діяльністю. У підготовці морських фахівців також простежуються суттєві зміни, зокрема інтеграція вітчизняної системи підготовки з міжнародними стандартами з метою формування спеціаліста, конкурентоспроможного на світовому ринку праці. Як наслідок, професійна підготовка фахівців морської справи поєднується з формуванням загального світогляду, культури та усвідомленням власної ролі в суспільстві.

Аналіз досліджень. Проблемі професійної підготовки майбутніх морських спеціалістів присвячено праці О. Безлуцької, Н. Бобришевої, Г. Варварецької, С. Волошинова, Л. Герганова, С. Козак, В. Кудрявцевої, Г. Попової, В. Смелікової, В. Чернявського, Х. Іаковакі та ін. Соціально-гуманітарні аспекти у системі морської освіти вивчали М. Бабишена, О. Гущин, Л. Ліпшиць, Н. Слюсаренко, О. Фролова та ін. Так, М. Бабишена розглядала дотичну до досліджуваної нами проблему – формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення

[*] © *Кохановська О. В.*

суспільно-гуманітарних дисциплін. О. Гущин вивчав багатонаціональні корабельні колективи та шляхи їх згуртування. Л. Ліпшиць та Н. Слюсаренко висвітлили питання формування соціокультурної особистості майбутнього судноводія, а О. Фролова – їх соціокультурної компетенції.

Проте, незважаючи на значний внесок сучасних учених у розв'язання проблеми підготовки морських фахівців, недостатньо висвітленим залишається питання історії соціально-гуманітарної підготовки спеціалістів морської галузі, адже позитивні здобутки сьогодні можливі тільки за умови врахування позитивного ретроспективного досвіду минулого.

Мета статті полягає у розгляді соціально-гуманітарної підготовки майбутніх морських фахівців наприкінці XX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» від 23 травня 1991 року проголошено, що «освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» [6], а її метою є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [там само].

Про запровадження гуманізації та гуманітаризації освіти свідчить інструктивний лист Міністерства освіти України № 1/9-64 від 19 травня 1993 року «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін». Відповідно до нього відбувається коригування навчальних планів, спрямоване на посилення гуманітарної підготовки [11]. Як бачимо з навчального плану за спеціальністю № 21.07 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», у 1993–1994 навчальному році до предметів соціально-гуманітарного і природничого циклу включено такі дисципліни: «Всесвітня історія», «Українська мова», «Українська література», «Ділова українська мова», «Світова література», «Математика», «Основи інформатики», «Фізика», «Хімія», «Біологія», «Географія», «Історія України», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Англійська мова», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура» [4]. Кількість соціально-гуманітарних дисциплін у циклі значно зросла.

Річні звіти закладів морської освіти свідчать про співпрацю викладачів різних дисциплін, зокрема проведення зустрічей дискусійного клубу «Педагогіка співпраці», круглих столів з представниками різних навчальних груп, на яких розглядалися питання побудови освітнього процесу та обговорювалися пропозиції його удосконалення задля підвищення його ефективності. Крім того, на зустрічах дискусійного клубу вивчали шляхи гуманітаризації викладання предметів технічного циклу [5, арк. 9].

М. Бабишена акцентує увагу на тому, що роль гуманітарних дисциплін дуже важлива, адже суспільно-гуманітарна підготовка забезпечує умови формування майбутнього суднового фахівця, готового до фахової діяльності та особистісної реалізації. Ці дисципліни сприяють формуванню професійно значущих якостей морських спеціалістів: здатності до синтезу і аналізу, перспективності та гнучкості мислення, оперативності, здатності засвоювати навчальний матеріал, здійснювати комунікацію в команді тощо [1, с. 9].

Наприкінці XX – початку XXI століття дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки спрямовані на формування у здобувачів освіти знання історії держави, почуття патріотизму, національної гордості. Це простежується у законодавчій базі. Так, Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року зазнав редакції від 25 квітня 1996 року, від 05 вересня 2017 року, а 17 січня 2002 року було прийнято Закон України «Про вищу освіту» з наступною редакцією від 01 липня

2014 року. Варто зазначити, що у кожному з них наголошується на важливості виховання відповідальних громадян, які спрямовують власну діяльність на забезпечення сталого розвитку України.

Окрім державних нормативно-правових актів морська освіта підпорядковується вимогам міжнародних документів. 01 листопада 1996 року ухвалено Закон України № 464/96-ВР «Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року», а 25 червня 2010 року прийнято Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року та Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти. Так, Кодексом визначена сфера компетентності для судноводіїв, яка полягає в управлінні кермом, виконанні команд на кермо (helm orders) англійською мовою; сприянні несенню безпечної навігаційної вахти та передбачає вміння розуміти команди та спілкуватися з представниками командного складу, процедуру несення, завершення, передачі вахти; дотриманні заходів безпеки та сприянні попередженню забруднення морського середовища [3, с. 150–154]. Перелічені компетентності формуються під час вивчення «Англійської мови за професійним спрямуванням». Зазначена дисципліна входить до циклу професійних, але перш ніж вивчати спеціальність англійською мовою, здобувачі вивчають предмет «Англійська мова», який охоплює навчання повсякденній комунікації та відноситься до циклу соціально-гуманітарних наук.

Ще одна важлива компетентність, що формується під час вивчення «Психології», «Менеджменту морських ресурсів», «Основ правознавства», полягає у використанні навичок керівника та організатора. До неї відносимо знання питань керівництва персоналом на судні та його підготовки; знання міжнародних морських конвенцій та рекомендацій, а також відповідного національного законодавства; вміння застосовувати методи управління завданнями та робочим навантаженням, включаючи: планування і координацію, призначення персоналу, нестачу часу та ресурсів, призначення черговості; знання методів ефективного управління ресурсами та вміння їх застосовувати: виокремлення, розподіл та встановлення черговості використання ресурсів, ефективний зв'язок на судні та на березі, прийняття рішень з урахуванням досвіду роботи в команді, впевненість і керівництво, включаючи мотивацію; досягнення та підтримка інформованості щодо ситуації [3, с. 178–179].

Як зазначає Л. Ліпшиць, дисципліни соціально-гуманітарного циклу сприяють вирішенню завдань соціокультурної підготовки курсантів. До таких вчена відносить «Філософію», «Історію та культуру України», «Психологію», «Менеджмент морських ресурсів», «Географію судноплавства та океанські шляхи світу», «Англійську мову за професійним спрямуванням». При цьому останню дослідниця називає ключовою та домінуючою у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів [2, с. 99].

Аналіз робочої навчальної програми з дисципліни «Ділова англійська мова», розробленої для курсантів 5–6 курсу навчання спеціальності 7.07010401 «Судноводіння» на 2016–2017 навчальний рік засвідчує увагу до формування у здобувачів не тільки теоретичної бази та загального уявлення про специфіку спілкування на судні та у морському середовищі, але й у формуванні вмінь спілкування в професійно-орієнтованих ситуаціях, ділових бесідах, соціально-побутових реаліях. У таблиці 1 представлено приклади навчальних модулів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв, а відповідно забезпечують їхню соціально-гуманітарну підготовку.

Програма дисципліни «Ділова англійська мова» зазнавала змін, зокрема у 2019–2020, 2020–2021 навчальних роках тематику було змінено на більш професійно-спрямовану: «Процедура прибуття судна в порт», «Вантажна документація», «Пошкодження вантажу», «Суднові інспекції», «Пошуково-рятувальні операції»,

«Розслідування морських аварій», «Процедури щодо охорони на судні», «Проти-піратський захист» [7, с. 5–6].

Таблиця 1

Приклади навчальних модулів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв

Модуль 2 Особисті вміння та якості в управлінні екіпажем	**Демонстрація умінь:** - називає уміння управління; - характеризує ставлення членів екіпажу до своєї роботи; - надає визначення термінам «влада» («авторитет») та «самовпевненість»; - використовує відповідну термінологію при спілкуванні про баланс між владою (авторитетом) та самовпевненістю членів екіпажу; - називає небезпеки чотирьох екстремальних комбінацій;
Модуль 3 Зв'язок та брифінг	**Демонстрація умінь:** - називає принципи зрозумілого спілкування на борту судна; - обговорює важливість чіткого спілкування між членами екіпажу; - називає типи спілкування; - використовує відповідну термінологію при спілкуванні щодо встановлення середовища «виклики та відповіді» між членами екіпажу
Модуль 4 Людський чинник	**Демонстрація умінь:** - називає причини людських помилок; - визначає фактори впливу на людські рішення та небезпечні наслідки; - надає характеристику ланцюжку помилок; - називає причини, що призводять до втоми та обговорює шляхи їх зменшення або подолання; - читає та розуміє інформацію Положення про дипломування і несення вахти (STCW)

Джерело: [8, с. 6].

Ще однією з дисциплін, що не вивчалась раніше, стала «Філософія з релігієзнавством», яка у різні роки розділялась на дві окремі дисципліни: «Філософія» та «Релігієзнавство» або «Основи релігійних знань». У радянській Україні панували атеїстичні переконання, релігія була забороненою темою, але у 90-ті роки XX століття «Релігієзнавство» викладається у закладах морської освіти як дисципліна соціально-гуманітарного циклу. Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року № 161 та стандартів вищої освіти було розроблено робочу навчальну програму дисципліни «Релігієзнавство».

Як засвідчує зазначений нормативний документ, саме релігійні уподобання у професійній діяльності моряка можуть мати визначальне значення у ході формування комунікативних та міжособистісних стосунків в умовах рейсу. Релігієзнавство покликане вирішити ряд зазначених питань та сформувати у курсантів (студентів) необхідні знання та навички у вирішенні проблем, які можуть виникнути на релігійному тлі у зв'язку з професійною специфікою [10].

Оскільки майбутні морські фахівці працюють у мультинаціональних колективах, важливою для них є дисципліна «Українська та зарубіжна культура» або, за новою назвою, «Культурологія». У ситуаціях міжкультурного спілкування необхідно проявляти повагу, розуміння та толерантне ставлення до колег, тож названа дисципліна покликана дати загальні знання щодо основних проблем культурології та формує вміння використовувати отримані знання в повсякденному житті. Її метою є розв'язання проблеми розуміння чужої культури та зіставлення її зі своєю.

Саме буття України на стику культур зумовило її зв'язок із загальносвітовим історико-культурним простором. Тому лише в контексті світових процесів українська культура являє нам своє покликання й гуманістичне значення. Цілісність постає також

у рівноцінності самих текстів культури: живопис, скульптура, музика, література, архітектура, наукові відкриття, документи дають можливість побачити домінантну ідею культури з кількох позицій [9, с. 5].

У процесі навчання соціально-гуманітарним дисциплінам майбутні морські фахівці отримують навички спілкування та взаємодії у мультикультурному екіпажі; аргументованого формулювання власної світоглядної позиції; вирішення проблем, які можуть виникнути на релігійному або культурному тлі у зв'язку з професійною специфікою, а також навички самостійного пошуку інформації для власного розвитку в професійній та соціально-гуманітарній підготовці.

Висновки. Отже, соціально-гуманітарна підготовка майбутніх морських фахівців наприкінці XX – початку XXI століття активно розпочинає свій розвиток у зв'язку з прийняттям нормативно-правових актів, що засвідчують потребу виховання культурних якостей та збагачення культурного потенціалу українців. Цикл соціально-гуманітарних дисциплін, починаючи з 1993 року, поповнився новими предметами, що забезпечують всебічний розвиток майбутніх морських фахівців та спонукають до прийняття рішень у професійній діяльності з урахуванням моральності, духовності та толерантності.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у дослідженні форм, методів і засобів соціально-гуманітарної підготовки майбутніх морських фахівців.

Список використаних джерел:

1. Бабишена М. І. Формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 20 с.
2. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський державний ун-т. Херсон, 2018. 253 с.
3. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ-78) с поправками (консолидированный текст). International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text). «CPI Books Limited». London, 2013. 425 с.
4. Навчальний план середнього спеціального учбового закладу за спеціальністю № 21.07 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», затверджений Державним комітетом СРСР з народної освіти 03.04.1989 р. № 23-Д/осн. Відкоригований згідно з Інструктивним листом Міносвіти України від 19.05.1993 р. за № 1/9-64 з уточненнями. Москва, 1989. 2 с.
5. Отчет о работе Херсонского мореходного училища ММФ за 1990–1991 учебный год. *Державний архів Херсонської області*. Ф. Р-472. Оп. 4. Спр. 452. 74 арк.
6. Про освіту: Закон Української РСР від 23.05.1991 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523
7. Робоча навчальна програма з дисципліни «Ділова англійська мова» для спеціальності 271 Річковий та морський транспорт за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр / Херсонська державна морська академія. Херсон, 2020. 18 с.
8. Робоча навчальна програма з дисципліни «Ділова англійська мова» для спеціальності «Судноводіння» напрям підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт» за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліст / Херсонська державна морська академія. Херсон, 2016. 17 с.
9. Робоча навчальна програма з дисципліни «Культурологія» для спеціальності «Судноводіння» напряму підготовки 1003 «Судноводіння і енергетика суден» за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст / Херсонська державна морська академія. Херсон, 2010. 20 с.
10. Робоча навчальна програма з дисципліни «Релігієзнавство» напряму підготовки бакалавра 6.070104 «Морський та річковий транспорт», 6.050702 «Електромеханіка» / Херсонська державна морська академія. Херсон, 2013. 37 с.

11. Солодовник А. О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 341 с.

References:

1. Babyshena, M. I. (2015). Formuvannia profesiino znachushchykh yakostei maibutnikh sudnovykh ofitseriv u protsesi vyvchennia suspilno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of professionally significant qualities of future marine officers in the process of social and human sciences]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
2. Lipshyts, L. V. (2018). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of sociocultural competence of future navigators of international voyages in the process of studying social and humanitarian disciplines]. (Candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
3. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text). (2013). London: CPI Books Limited [in English].
4. Navchalnyi plan serednoho spetsialnoho uchbovoho zakladu za spetsialnistiu № 21.07 «Ekspluatatsiia elektroobladnannia ta avtomatyky suden», zatverdzhenyi Derzhavnym komitetom SRSR z narodnoi osvity 03.04.1989 r. № 23-D/osn. Vidkoryhovanyi zghidno z Instruktyvnym lystom Minosvity Ukrainy vid 19.05.1993 r. za № 1/9-64 z utochnenniamy [Syllabus of the secondary special educational institution of the major No 21.07 "Operation of electrical equipment and automation of ships" approved by the USSR State Committee for Public Education dated April 03, 1989 No 23-D. Corrected in accordance with the Instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine dated May 19, 1993 No 1 / 9-64 with clarifications]. (1989). Moskva [in Ukrainian].
5. Otchet o rabote Khersonskogo morekhodnogo uchilishcha MMF za 1990–1991 uchebnyi god [Report on the work of Kherson Maritime Training School of the Ministry of the Navy during the 1990-1991 academic year] (Fund R-472. Inventory 4. File 452). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
6. Law of the Ukrainian SSR On Education dated May 23, 1991. (1991, May 23). zakon2.rada.gov.ua. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523 [in Ukrainian].
7. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Dilova anhliiska mova» dlia spetsialnosti 271 Richkovyi ta morskyi transport za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem mahistr / Khersonska derzhavna morska akademiia [Syllabus of the academic discipline of "Business English" for the major "River and sea transport" 271 at a Master's qualification / Kherson State Maritime Academy]. (2020). Kherson [in Ukrainian].
8. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Dilova anhliiska mova» dlia spetsialnosti «Sudnovodinnia» napriam pidhotovky 6.070104 «Morskyi ta richkovyi transport» za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem spetsialist / Khersonska derzhavna morska akademiia [Syllabus of the academic discipline of "Business English" for the major "Navigation" in the direction of training 6.070104 "Sea and river transport" at the education and qualification level of a Specialist / Kherson State Maritime Academy]. (2016). Kherson [in Ukrainian].
9. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Kulturolohiia» dlia spetsialnosti «Sudnovodinnia» napriamu pidhotovky 1003 «Sudnovodinnia i enerhetyka suden» za osvitno-kvalifikatsiinym rivnem molodshyi spetsialist / Khersonska derzhavna morska akademiia [Syllabus of the academic discipline of "Culturology" for the major "Navigation" in the direction of training 1003 "Navigation and energy of ships" at the education and qualification level of a Junior Specialist / Kherson State Maritime Academy]. (2010). Kherson [in Ukrainian].
10. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Relihiieznavstvo» napriamu pidhotovky bakalavra 6.070104 «Morskyi ta richkovyi transport», 6.050702 «Elektromekhanika» / Khersonska Derzhavna Morska Akademiia [Syllabus of the academic discipline of "Religious Studies" in the direction of bachelor's degree 6.070104 "Sea and river transport", 6.050702 "Electromechanics" / Kherson State Maritime Academy]. (2013). Kherson [in Ukrainian].
11. Solodovnyk, A. O. (2018). Rozvytok fizyko-matematychnoi pidhotovky u morskykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1944–2012 rr.) [Development of physical and mathematical training

in maritime educational institutions of Ukraine (1944–2012)]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

SOCIO-HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS AT THE END OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY

The article considers the social and humanitarian training of future marine specialists in the late XX – early XXI century. With the adoption of the Law of Ukraine "On Education" of May 23, 1991 and in accordance with the instruction letter of the Ministry of Education of Ukraine No 1 / 9-64 of May 19, 1993 "On teaching social sciences and humanities" humanization and humanitarianization of education was introduced. It is stated that in the studied chronological period the number of socio-humanitarian cycle subjects is growing, and their list includes the following disciplines: "World History", "Ukrainian language", "Ukrainian literature", "Business Ukrainian language", "World literature ","History of Ukraine", "Philosophy with Religious Studies", "Science of Law", "English", "Pre-service training of young people", "Fundamentals of Social Ecology", "Political Science", "Sociology", "Ukrainian and Foreign Culture". The annual reports of maritime education institutions also indicate active humanization, in particular the search for ways to humanize the teaching of technical subjects. It is emphasized that maritime education is a subject not only of state regulations, but also of the international documents' requirements, one of the most important is the "International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers". It is concluded that in the period of late XX – early XXI century the socio-humanitarian training of future marine specialists begins its active development. The cycle of social sciences and humanities, since 1993, has been replenished with new subjects that ensure the comprehensive development of future marine professionals and encourage decision-making in professional activities, taking into account morality, spirituality and tolerance.

Key words: social-humanitarian, training, future marine specialist, humanitarianization, discipline, Law of Ukraine, socio-cultural, competence.

Дата надходження статті: 12.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 373.3-051:378.046-021.68
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.203*

Примакова В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-8914-6748

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена розгляду історико-педагогічного аспекту проблеми розвитку морської освіти, зокрема впливу чинників на її становлення і розбудову в Україні від другої половини XVIII століття до сьогодення. Авторкою обґрунтовано актуальність проблеми, уточнено контент ключових понять, проаналізовано наявні сьогодні періодизації, розроблені сучасними істориками педагогіки. Виявлено нижню межу процесу становлення галузі, що пов'язують передусім зі створенням перших закладів із підготовки працівників морського транспорту в тогочасній освіті, простежено вектори і динаміку змін цього процесу в широких хронологічних межах.

Студіювання історико-педагогічних наукових праць з цього напряму дало можливість простежити основні зміни в розбудові вітчизняної морської освіти, вплив їх на динаміку

* © ***Примакова В. В.***

науково-технічного прогресу, суспільного устрою, що панував на різних етапах розвитку системи, специфічних економічних детермінантах, що істотно трансформували галузь. Зроблено спробу простежити характер змін у зазначений період.

З огляду на високі вимоги, що завжди висувалися до рівня фахової підготовки працівника морського профілю, названо основні документи, які регламентують діяльність закладів морської освіти, впливають на характер підготовки та професійного вдосконалення фахівців морського транспорту.

Було з'ясовано, що сучасні вимоги до розроблення змісту морської освіти значно ускладнилися. Водночас класичні принципи, окреслені ще за часів виникнення перших закладів морської освіти, залишаються актуальними і сьогодні. Відповідно до зазначеного, на основі ретроспективного аналізу процесів у вказаний період, визначено механізми сучасного неперервного професійного розвитку моряків у системі освіти, вказано труднощі та характер змін в аналізованій системі, спрогнозовано перспективи у цьому напрямі освітньої діяльності. На основі аналізу науково-педагогічної літератури виявлено основні здобутки системи, можливості екстраполяції конструктивного досвіду минулого в сучасну теорію і практику морської освіти, що постійно зазнає суттєвого оновлення.

Ключові слова: морська освіта; підготовка фахівців; працівники морського транспорту; заклади освіти морського профілю; періодизація.

Постановка проблеми. Морська доктрина України на період до 2035 року (2009 р.), стандарт вищої освіти зі спеціальності «Річковий та морський транспорт» (2018 р.) є основними профільними документами, що регламентують діяльність закладів морської освіти. На характер підготовки фахівців морського транспорту впливають і положення Міжнародної морської організації. Підвищення якості морської освіти відповідно до норм IMO (International Maritime Organization) можливе за умови модернізації функціонування морських коледжів і університетів, а також освоєння найкращих здобутків досвіду минулого в їх діяльності.

Аналіз досліджень. Сучасний стан морської освіти вивчають науковці М. Бабишена, Д. Герганов, Н. Черненко, В. Чернявський, О. Фролова та ін. Багато вчених, зокрема істориків педагогіки, долучалося до наукового пошуку в напрямі розбудови морської освіти та висвітлювали отримані результати у своїх працях: (М. Кулакова, А. Ляшкевич, І. Рябуха, О. Чорний та ін.). Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу констатувати наявність ґрунтовних напрацювань з проблеми. Водночас, актуальність питання зумовила потребу в узагальненому висвітленні історичного аспекту проблеми розвитку морської освіти в Україні.

Мета статті: розкриття історичного аспекту проблеми становлення морської освіти України та виокремлення її особливостей на різних етапах розвитку.

Відповідно**,** завданнями визначено уточнення сутності поняття «морська освіта», аналіз передумов і основних етапів її розвитку на території України; характеристику функціонування закладів освіти морського профілю в історичній ретроспективі; виявлення прикладів продуктивного досвіду та його реактуалізація в сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. І. Рябуха тлумачить категорію «морська освіта» як цілісну розгалужену динамічну систему, складниками якої є зміст, організація, забезпечення, результат. Зокрема, дослідник зазначає: «З одного боку, морській освіті притаманна ієрархічність, яка знаходить відображення у вертикальному структуруванні не лише рівнів освіти (середня, вища, післядипломна), а й планування та управління нею (на рівні закладу, регіону, країни), з іншого – нелінійність, яка зумовлена великою кількістю елементів, різновекторністю розвитку і поліваріантністю цілей, наявністю багатокритеріального оцінювання функціонування» [3, с. 53]. Зазначене зумовлює важливість розгляду ключових понять у кількох площинах.

Сутність поняття «морська освіта» науковці розуміють у вузькому та широкому значенні. У вузькому цю дефініцію потрактовують як цілеспрямований процес, у якому молодому поколінню передається система загальних та вузькопрофесійних компетенцій з підготовки працівників морської галузі у профільних закладах, культурно-освітніх установах та професійних інституціях [2].

У широкому значенні це поняття розглядається як соціально-економічний феномен, відкрита динамічна система, яка містить взаємодоповнювальні структурні і функціональні складники, що мають ієрархічну побудову з прямими й зворотними зв'язками та чітко окресленими компонентами. Розгляд контенту дефініції в двох площинах дає підстави для розмежування інституційного і процесуального аспектів проблеми. З огляду на зазначене, узагальнення та докладне висвітлення історичного аспекту проблеми розвитку морської освіти в Україні спрямовує розвідку на застосування структурно-хронологічного методу для визначення генези через аналіз розроблених в історії педагогіки періодизацій.

Згідно з результатами досліджень сучасних учених [2–5], створення системи морської освіти на українських землях пов'язано з другою половиною XVIII століття. Його безпосередньо пов'язують із загальною історією розвитку суспільства та локальних соціальних груп, зокрема козаків і вільних матросів, а також історією створення і відбудови міст, специфікою формування інфраструктури територій. Рушійною силою в розвитку морської освіти на цьому часовому відрізку І. Рябуха визнає суперечності між національними інтересами, імперськими амбіціями та соціально-економічним замовленням [3]. Зазначене також підтверджує, що історичний аспект проблеми становлення та розвитку морської освіти краще простежити за обґрунтованими сучасними науковцями періодизаціями.

У процесі виявлення тенденцій розвитку морської освіти в Україні другої половини XVIII – початку XXI століття, І. Рябуха визначив періодизацію, перший період якої охоплює другу половину XVIII століття та період до кінця 1910-х років. Його основною характеристикою визнано становлення і розвиток морської освіти на українських землях в імперську добу; він містить розбудовчо-формувальний, системно-упорядкувальний, реформаторсько-законодавчий етапи. Другий період триває від 1910-х до 1991 року. Його вчений пов'язує з розвитком морської освіти у межах системи професійної освіти СРСР та структурує на українсько-національний, уніфікаційно-воєнізований, перебудовно-інформатичний етапи. Межами третього періоду є 1991 та 2010 роки, що визнано періодом розбудови системи морської освіти в незалежній Україні. У періоді виокремлено оновлювально-перетворювальний та трансформаційно-компетентнісний етапи, для яких характерним є тяжіння до європейських стандартів. Передумовами виникнення морської освіти в Україні названо потреби національної безпеки морської держави (торгівельні, науково-дослідницькі, релігійно-паломницькі, туристичні, логістичні) [3]. Особливістю та перевагою є те, що науковий пошук відбувався у широких хронологічних межах.

Дослідивши становлення і розвиток морської освіти України в період першої третини XIX та до початку XXI століття, А. Ляшкевич зосередилася на характеристиці основних тенденцій становлення й розвитку морської освіти на Півдні України. Дослідниця обґрунтувала відповідну періодизацію, в якій виокремила шість етапів.

Перший етап (стихійно установчий) охоплює період з 1830-х до другої половини 1850-х рр. та визначається локальним створенням осередків освітньо-професійного простору морської освіти та відсутністю у них єдиної програми. Другий, на думку авторки, тривав від другої половина 1850-х до початку 1870-х рр. та отримав назву – перший реформаторський. Він характеризувався змінами у напрямах діяльності закладів морської освіти, зумовленими втратою впливу в Чорноморському басейні внаслідок Кримської війни. Другий реформаторський, що є третім етапом періодизації, припадає на початок 1870-х та початок 1900-х рр.. Його вчена пов'язує з побудовою

системи морської освіти на засадах оновленої правової бази [2]. Цей етап є завершальним на зламі XIX і XX століть. Останній позначився значною інтенсифікацією розвитку морської освіти на території сучасної України.

Четвертий, законодавчий етап тривав від початку 1900-х до 1920 рр.. У той період було зроблено спробу розроблення складно структурованої законодавчої бази морської освіти. Автором виокремлено тогочасну паузу, що тривала впродовж 1917–1920 рр.. Наголошено, що на Півдні України відбувалася іноземна інтервенція і громадянська війна, що суттєво вплинуло на тогочасні зміни [2]. Попереду був радянський період, що привніс у розвиток системи кардинальні зміни.

П'ятий, пошуково-уніфікаційний період, тривав з 1920 до 1991 рр.. Він передбачав пошук і формування якісно нових організаційно-педагогічних засад морської освіти. Основною ознакою періоду визнано відмову від досвіду минулого та стандартизацію системи професійної підготовки фахівців торгівельного флоту. На цьому етапі авторкою виокремлено три субперіоди: довоєнного розвитку (1920–1941 рр.), післявоєнного відновлення (1944–1959 рр.), галузево-професійного гігантизму (1959–1991 рр.) (з паузою на воєнні роки 1941–1944 рр.)) [2]. Цей суперечливий етап завершує прокомуністичну епоху розвитку суспільства та характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями розвитку морської галузі та морської освіти.

Завершальним етапом періодизації вчена визначає наслідувально-оновлювальний у межах 1991–2013 рр. Це етап розбудови національної системи морської освіти з ознаками оновлення, на основі синтезу надбань минулого, національних традицій та ефективних інновацій у їх розумному, виваженому поєднанні. Авторка вказує на паузу з 1991 до 1995 рр.., пов'язану зі стагнаційними, і навіть регресивними процесами, що відбувалися в тогочасній Україні [2]. Тож, розгляд змісту вищезазначених періодизацій дав змогу простежити генезу морської освіти України, зокрема основні етапи її становлення і розвитку.

Спільними рисами функціонування системи морської освіти на різних етапах її розвитку науковцями визначено розширення мережі закладів морської освіти та їх специфікації; залежність формування змісту морської освіти від науково-технічного прогресу і суспільно-політичних умов розвитку суспільства; зацікавленість держави у вихованні родинно-професійних династій морських офіцерів; врахування значущості території, національних традицій в експлуатації торгових суден, зв'язку територіальної цілісності та економічного розвитку країни з якістю морської освіти, регіонального компонента в навчальному плані морських закладів, особистісно-професійної мотивації до діяльності здобувачів морської освіти [3].

Заклади освіти морського профілю в усі часи перебували в активному пошуку ефективних форм і методів організації освітнього процесу. Нині пріоритету набуває професійне навчання робітників морського профілю на виробництві, що передбачає суголосні дії у сфері соціальної політики, центральних органів виконавчої влади у сфері освіти та науки, органів державної політики в галузі морського та річкового транспорту. Ці дії координуються також з представниками Державної інспекції України з безпеки на морському та річковому транспорті, працівниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, крюінговими компаніями, судновласниками [1]. Завдання, зміст, форми і методи професійного навчання фахівців морського транспорту істотно оновлено. Вони мають відповідати Конвенції та Кодексу моряків, основним і освітнім законам та положенням інших нормативно-правових документів: Обов'язковим стало неперервне підвищення кваліфікації працівників морського транспорту.

Досліджуючи сучасні концепції щодо професійної підготовки робітників морського профілю, Л. Герганов зробив висновок про обов'язковість стратегічної спрямованості на модернізацію професійної морської освіти, її випереджальний характер, урахування наявних суспільних та внутрішньогалузевих потреб. Учений також підкреслював необхідність розроблення і постійного вдосконалення професійних

та освітніх стандартів на основі актуальних для кожного етапу розвитку підходів, своєчасне й обгрунтоване впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутнього моряка, за умови виконання міжнародних вимог, що потребує постійної додаткової уваги [1].

Висновки. Таким чином, аналіз історико-педагогічної наукової літератури з цього напряму дав змогу простежити основні зміни в розбудові вітчизняної морської освіти, вплив на їх динаміку різних чинників і специфічних детермінант, що постійно сприяли модернізації галузі. Зроблено спробу простежити й узагальнити характер змін у зазначений період.

Констатуємо поступове ускладнення вимог до розроблення змісту морської освіти, рівня підготовки фахівця водного транспорту та наявність конструктивного досвіду функціонування закладів морської освіти, що залишається актуальним і сьогодні. Відповідно до зазначеного, на основі ретроспективного аналізу процесів у вказаний період виявлено основні здобутки системи, можливості екстраполяції конструктивного досвіду минулого в сучасну теорію і практику морської освіти. Водночас урахування досвіду минулого не виключає необхідності вивчення питань сучасних напрямів розбудови галузі.

Формування вміння працювати в складних екстремальних умовах потребує вдосконалення фахових компетенцій на рівні ухвалених стандартів, згідно з чинними вимогами. Необхідною умовою їх виконання є забезпечення освітнього процесу сучасним тренажерним устаткуванням, засобами відтворювання експлуатаційного потенціалу суднового обладнання, увиразнення детермінант, створення штучних ситуацій, опрацювання яких передбачає формування навичок діяльності у небезпечних (аварійних) ситуаціях. Ці та інші питання потребують додаткової уваги та подальшого наукового розгляду.

Список використаних джерел:

1. Герганов Л. Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2015. 342 с.
2. Ляшкевич А. І. Організація морської освіти на півдні України в XIX – початку XXI століттях: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. 478 с.
3. Рябуха І. М. Морська освіта в Україні другої половини XVIII – початку XXI століття: монографія. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2019. 396 с.
4. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський державний університет. Херсон, 2011. 20 с.
5. Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII на початку XX ст.: дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2007. 206 с.

References:

1. Herhanov, L. D. (2015). *Profesiina pidhotovka kvalifikovanykh robitnykiv morskoho profiliu na vyrobnytstvi: teoriia i praktyka* [Professional training of skilled marine workers in the workplace]. Dnipropetrovsk: IMA-pres [in Ukrainian].
2. Liashkevych, A. I. (2018). *Orhanizatsiia morskoi osvity na pivdni Ukrainy v XIX – pochatku XXI stolittiakh* [Organization of maritime education in the south of Ukraine in the XIX – early XXI centuries]. Kherson: Khersonska Akademiia Neperervnoi Osvity [in Ukrainian].
3. Riabukha, I. M. (2019). *Morska osvita v Ukraini druhoi polovyny XVIII – pochatku XXI stolittia* [Maritime education in Ukraine in the second half of the XVIII – the beginning of the XXI century]. Kherson: TOV «Borysfen-pro» [in Ukrainian].
4. Sokol, I. V. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Formation of professional competence of future navigators in the process of studying professional disciplines]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
5. Chornyi, O. V. (2007). *Pidhotovka spetsialistiv dlia morskoho flotu v Ukraini v ostannii chverti XVIII na pochatku XX st.* [Training of specialists for the navy in Ukraine in the last quarter of the XVIII – at the beginning of the XX century]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Prymakova V. V.,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

HISTORICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF MARITIME EDUCATION IN UKRAINE

The article is devoted to the consideration of the historical and pedagogical aspect of the problem of development of maritime education, in particular the influence of factors on its formation and development in Ukraine of the second half of the XVIII century to the present. The author substantiates the urgency of the problem, clarifies the content of key concepts, analyzes the periodizations available today which developed by modern historians of pedagogy. The lower limit of the process of formation of the industry is detected, which is associated primarily with the creation of the first institutions for the training of maritime transport workers in the then education, identified the vectors and dynamics of changes in this process in a wide chronological range.

The study of historical and pedagogical scientific works in this area made it possible to trace the main changes in the development of domestic maritime education, the impact on their dynamics of scientific and technological progress, the social order that prevailed at different stages of system development, specific economic determinants that significantly transformed the industry. An attempt is made to trace the nature of changes in this period.

Given the high demands that have always been put forward to the level of professional training of a maritime worker, the main documents governing the activities of maritime education institutions, affect the nature of training and professional development of maritime transport professionals.

It has been found that the modern requirements for the development of maritime education content have become much more complex. At the same time, the classical principles outlined in the days of the first maritime education institutions remain relevant today. Accordingly, based on a retrospective analysis of processes in this period, the mechanisms of modern continuing professional development of seafarers in the education system are identified, the difficulties and nature of changes in the analyzed system are indicated, the prospects in this area of educational activities are projected.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the main achievements of the system, the possibility of extrapolating the constructive experience of the past into the modern theory and practice of maritime education are revealed, which is constantly being updated.

Key words: maritime education; training of specialists; maritime transport workers; maritime education institutions; periodization.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 378.134 (78)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.227*

Слюсаренко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Савчук Б. П.*,*
orcid.org/0000-0003-2256-0845

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ – ВІД АРИСТОТЕЛЯ ДО ПАВЛА БЛОНСЬКОГО

Дослідження присвячено концептуальним засадам педагогічної діагностики, автори актуалізують потребу спеціального поглибленого осмислення стрижневих ідейних витоків педагогічної діагностики як важливої передумови її науково-теоретичної концептуалізації та практичної реалізації в організації освітнього процесу.

* © ***Слюсаренко Н. В.***
* © ***Савчук Б. П.***

Стверджується, що в сучасній педагогічній науці складний феномен педагогічної діагностики всебічно вивчається в різних вимірах: ця складна галузь знань фактично ґрунтується на пізнанні, теоретичному обґрунтуванні, практичній перевірці. В авторській рефлексії вони пов'язуються з низкою вчених: Аристотелем, К. Ушинським, П. Блонським.

Реконструйовано ретроспективу формування педагогічної діагностики як теоретико-прикладної галузі педагогіки. Доведено, що вона ґрунтується на трьох основних засадах: пізнанні, яке персоніфікує Аристотель; науково-експериментальному концепті, який у базових параметрах визначив П. Блонський; практичному, який, поєднавши два перших аспекти в зразковому вигляді класичної моделі, зреалізував у другій половині XX ст. В. Сухомлинський. Наголошено на започаткуваному І. Пироговим окремому напрямі педагогічної діагностики щодо роботи з підлітками, які мають «відхилення у поведінці».

Увиразнено продуктивні ідеї суспільної та педагогічної думки щодо психолого-педагогічної діагностики П. Блонського. Методологію педагогічного діагностування вчений розробляв на основі досвіду клінічної медицини, з якої запозичив і відповідну термінологію. П. Блонський розглядав об'єкти педагогічної діагностики в розвитку. Він розробив комплексну модель діагностики вихованості особистості, що ґрунтувалася на синтетичному аналізі її діяльності. Попри те, що у 20-х рр. XX ст. педагогічна діагностика розглядалася лише як складник системи педологічної служби, вчений зумів надати їй виразного гуманістичного спрямування, наполягав на вивченні психіки (душі) дитини, урахуванні в процесі виховання її індивідуальних і типових, а також статевих, вікових та інших особливостей, що було за того часу інноваційним у педагогічній діагностиці.

Ключові слова: педагогічна діагностика, І. Пирогов, П. Блонський, К. Ушинський, Аристотель, експеримент, дослідження.

Постановка проблеми. Якщо підходити до проблеми педагогічної діагностики глобально, то її можна визначити як альфу і омегу всієї педагогічної діяльності та освітнього процесу загалом. По суті, вона визначає і проєктує їхні основні параметри та орієнтири, починаючи від мети, змісту, технологій і методики й завершуючи результатами, увиразненими в показниках якості освіти та набутих здобувачами освіти компетентностях. За такого підходу соціально-педагогічна актуальність і практична значущість дослідження визначається стрижневою за сучасних умов реформування системи освіти України та її інтеграції в європейський культурний простір суперечністю, а саме: між вимогою забезпечити контроль якості освіти відповідно до державних вимог і стандартів та чинною практикою відстежування параметрів процесу навчання. Це, своєю чергою, у руслі сучасних парадигм демократизації освіти та забезпечення її гнучкості для адаптації до індивідуальних особливостей, потреб й інтересів здобувачів підносить педагогічну діагностику до ролі одного зі стрижневих чинників та інструментів розвитку сучасної освіти. За такого бачення проблеми одним із ефективних шляхів її осмислення і розв'язання може стати з'ясування ідейних витоків і генези педагогічної діагностики, яка на тлі нагромадження значного масиву сучасних досліджень фактично ґрунтується на «трьох китах» – пізнанні, теоретичному обґрунтуванні, практичній перевірці. У нашій рефлексії вони персоніфікуються з трьома Велетнями Людської Думки – Аристотелем, Павлом Блонським, Костянтином Ушинським.

Аналіз досліджень. У сучасній педагогічній науці феномен педагогічної діагностики всебічно вивчається в різних площинах: якості знань здобувачів освіти як результату діяльності освітнього закладу (І. Булах, Ю. Воренко, О. Карпова, В. Кузнєцов, І. Філончук та ін.); крізь призму компетентнісного підходу (І. Барахович., Г. Вайлер, М. Карпетова, Е. Нікітін, А. Хуторський, В. Чинапах); розробки різних проблем теорії, методології і практики психолого-педагогічної науки (Ю. Бабанський, Б. Бітінас, В. Бондар, Л. Бурлачук, Ю. Гільбух, Л. Каналова, Т. Лукініна, І. Підласий та ін.); розвитку педагогічної біографістики тощо. Усебічний аналіз цього доробку актуалізує потребу

спеціального поглибленого осмислення стрижневих ідейних витоків педагогічної діагностики, що сприятиме чіткій концептуалізації цього складного багатогранного феномена.

Мета статті – з'ясувати ідейні витоки формування педагогічної діагностики як важливої передумови її науково-теоретичної концептуалізації та практичної реалізації в організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Репрезентативні праці українських і зарубіжних учених [3–8] значною мірою консолідують сучасну психолого-педагогічну рефлексію педагогічної діагностики, уможливлюють окреслення її основних параметрів. Виходимо з розуміння цього феномена як пізнавальної та перетворювальної діяльності з вивчення педагогічних процесів на основі зіставлення їх з еталонними зразками за допомогою алгоритму розпізнавання для забезпечення ефективного управління цими процесами. Поділяємо думку вчених про педагогічну діагностику як теоретико-прикладну галузь педагогіки, що досліджує закономірності та принципи, методи і засоби здійснення означеної діяльності як такої, що призначена для оцінки результатів навчання і прийняття корекційних заходів і вироблення прогнозу.

Об'єктом педагогічної діагностики є педагогічні явища, що супроводжують спільну діяльність, поведінку, взаємини, інші прояви взаємодії учасників освітнього процесу та їхні індивідуально-особистісні властивості і закономірності їх становлення і змін. Предметом вивчення педагогічної діагностики є стан, властивості, характеристики здобувачів освіти як результат освітнього процесу і професійної діяльності педагога, показники їхньої якості. Мета педагогічної діагностики (отримання валідних даних для управління і підвищення якості освітнього процесу й ефективності педагогічної діяльності) реалізується завдяки й на основі її основних функцій: пізнання і забезпечення зворотного зв'язку (отримання діагностичних даних про рівень освіченості та вихованості здобувача освіти для аналізу ефективності попереднього педагогічного впливу на нього та визначення перспектив його подальшого розвитку); оцінювальної (завдяки вимірювальному, орієнтувальному, регулятивно-коригувальному, стимулювальному аспектам), що дає змогу не лише педагогові, а й здобувачеві освіти отримати об'єктивні уявлення про себе та своє соціальне оточення для співставлення та визначення лінії поведінки і комплексу засобів (зовнішнього впливу і самовпливу) для вдосконалення педагогічного впливу та самовдосконалення; управлінської (визначає динаміку, характер, засоби впливу/управління розвитком здобувача освіти та учнівського/студентського колективу загалом).

Зважаючи на такі основоположні науково-теоретичні позиції, спробуємо реконструювати ретроспективу формування педагогічної діагностики як теоретико-прикладної галузі педагогіки, яка, попри свою багатовимірність і складну архітектоніку, з нашого погляду, ґрунтується на трьох основних засадах: пізнанні, яке персоніфікує Аристотель; науково-експериментальному концепті, який у базових параметрах визначив П.Блонський; практичному, який, поєднавши два перших аспекти в зразковому вигляді класичної моделі, зреалізував В. Сухомлинський.

Попри універсальність теорії (методу) пізнання Аристотеля, що справив фундаментальний вплив на розвиток науки в її найширшому значенні, у своїй основі він був спрямований на пізнання людини та її самопізнання. Цілком вірогідним, хоча й не доведеним, виглядає його причетність до появи самого терміна «діагностика», який походить від з'єднання двох грецьких слів «dia» і «gnosis», що в загальному сенсі тлумачать як «здатність розпізнавати». У класичному творі «Фізика» Аристотель, по суті, запропонував одну з перших теоретичних моделей діагностики. З огляду на певні припущення, міркування, установки, суперечності та спираючись на метод діалектики і логіки, учений увиразнив сутність, можливості та значення пізнання людини та її життя. Людина від природи прагне до пізнання, – наголошував Аристотель. Таким

чином, він визначив пізнання як найвищу божественну форму життя людини та ототожнив його зі спостереженням і відділив від абстрактного мислення.

Акумулюючи рефлексії давньогрецьких мислителів, Аристотель, якщо розглядати його в категоріях сучасної педагогічної науки, виклав оригінальний концепт педагогічної діагностики як методу вивчення здобувача освіти. В узагальненому концептуально-актуалізованому вигляді він містить три значущі теоретико-методологічні положення. Перше стосується процесу виховання і навчання, який має починатися від народження та повинен безперервно продовжуватися і вдосконалюватися на кожному наступному етапі життя.

Друге положення можемо потрактувати в площині діагностики професійної підготовки майбутніх фахівців: перш ніж розпочати підготовку «майбутнього служителя держави», розсудливий наставник має ретельно вивчити індивідуальні особливості свого учня, щоб «застосувати ці знання на його благо», тобто спланувати процес навчання і визначити його ефективні методики. Третє положення фактично стосується вимог і критеріїв якості освіти: справжні державні діячі мають бути підготовлені [бути готовими і здатними] керувати й управляти державою, спираючись на норми суспільної моралі і права та з урахуванням інтересів більшості громадян, турбуючись про моральне здоров'я народу.

Ці вихідні базові постулати педагогічної діагностики, які, своєю чергою, спиралися на традиційно-прикладні практики стародавніх навчальних систем Китаю, Єгипту, Індії, знайшли подальше осмислення і розвиток в наративах представників педагогічної думки доби Відродження і Нового Часу. Визначенню цілей, змісту, засобів діагностики значна увага приділялася у відомих педагогічних системах: гуманістичній класно-урочній Я.-А. Коменського; гувернерській системі – першій цілісній моделі індивідуального підходу до виховання Дж. Локка (проживаючи спільно з дітьми, наставники цілеспрямовано спостерігають за ними та обирають відповідні методи і прийоми педагогічного впливу); природного виховання Ж.-Ж. Руссо (всебічне вивчення вихованця щодо виявлення його природних та набутих у процесі виховання здібностей); елементарної освіти І. Г. Песталоцці (конкретно-методичні установки вчителям щодо системного спостереження за учнями початкової школи під час шкільних занять і позашкільній діяльності на предмет визначення їхніх психологічних характеристик, здібностей тощо) [9].

Розвиток дослідно-експериментальних досліджень у другій половині XIX – на початку XX ст. позначився черговим збагаченням досвіду психолого-педагогічної діагностики. Її хрестоматійне науково-методологічне кредо визначив К. Ушинський: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину, якою вона є насправді, зі своїми слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими вимогами... Тоді він буде в змозі черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, а скарби ці величезні [12].

Окремий напрям педагогічної діагностики щодо роботи з підлітками, які мають «відхилення у поведінці», започаткував І. Пирогов. Він радив учителям стати самостійними творчими дослідниками таких учнів: завести «кишенькові журнали» та відзначити в них усі їхні вчинки, спосіб думки, докладно описувати, за яких обставин, ситуацій вони проявлялися, чим мотивувалися тощо [10]. Учений П. Редкін обґрунтував морально-етичні вимоги до діагностики поведінки дитини та «зворотний зв'язок» цього процесу. При її всебічному вивченні педагог має позбутися підозрілості й упередженості та супроводжувати цей процес самопізнанням. Визначаючи методи і засоби виховного впливу відповідно з виявленими індивідуальними особливостями дитини, педагог бере на себе відповідальність за його результати [11].

Продуктивні ідеї суспільної та педагогічної думки щодо психолого-педагогічної діагностики творчо акумулював П. Блонський та виклав у своїй класичній системі всебічного вивчення здобувача освіти. Здобувши загальне визнання, вона стала

відправною моделлю проведення теоретичних та експериментальних досліджень у цій галузі педагогічної науки.

Свою систему психолого-педагогічної діагностики П. Блонський будував у площині парадигм радянської та західної педології та творчо акумулюючи доробок різних суміжних наук, передусім медицини. Він прагнув перетворити педагогіку в строго нормативну науку, далеку від формальних суджень і рецептів. Учений вважав, що педагогіка як наука вимагає філософських обґрунтувань, опори на досягнення біології, генетики, фізіології, соціології та інших наук про людину. Вона повинна вивчати причинно-наслідкові зв'язки у вихованні і навчанні (наприклад, які є покарання і чому вони існують). Найважливіший інструментарій наукової педагогіки і гарантія достовірного педагогічного знання – об'єктивні статистичні відомості про дитину та дитинство, отримані за допомогою різних тестів. Більшість методик базувалися на наукових знаннях із психотехніки, медицини, педології, що були копіюванням західних психологічних тестів. Незначні відмінності виявлялися у формах проведення тестових випробувань, в обробці та інтерпретації експериментального матеріалу.

Стверджуючи, що в діагностиці як надважливій і відповідальній ділянці педагогічної діяльності не можна, навіть небезпечно, припускатися помилок, учений-педагог доводив необхідність здійснювати її лише на широкому емпіричному матеріалі, отриманому в процесі цілеспрямованої роботи. Для цього пропонувалося здійснювати системні виміри згідно з визначеними нормами і показниками, здійснювати їх за різних життєвих/навчальних ситуацій, ураховувати вірогідні об'єктивно й суб'єктивно зумовлені неточності й хиби такої роботи тощо.

З огляду на таку методологію та ретельно відпрацьовану процедуру й техніку дослідження, що передбачали обґрунтування гіпотези, вивіреність об'єктивних діагностичних показників, П. Блонський виклав класичну науково-експериментальну програму/схему вивчення дитини, що передбачає комплекс таких дій і заходів: 1) анамнез (аналог анкетування) – запозичена з медицини техніка (грец. *anamnesko* – пригадування), що передбачала зібрання відомостей про здобувача освіти шляхом його опитування; 2) тестування (передбачало порівняння з чинними стандартами формування «нормальної дитини»); 3) діагноз (установлення стану вихованості, констатація відхилень у поведінці); 4) етіологічний аналіз (з'ясування «синдромів» і причинно-наслідкових зв'язків, що викликали відхилення в поведінці, їхнє правильне розшифрування задля добору засобів її корекції, виправлення порушень); 5) педагогічний рецепт (добір оптимальних методів впливу на поведінку, навчання, розвиток дитини, прогнозування їхніх наслідків) [2].

Зі всього видно, що свою методологію педагогічного діагностування П. Блонський розробляв на основі досвіду клінічної медицини, з якої запозичив і відповідну термінологію. Аналізуючи результати його практичної реалізації, учений визнавав, що педагоги часто не беруть до уваги минуле життя дитини; недостатньо об'єктивно проводять тестування і здійснюють етіологічний аналіз. Тому результати видаються поверхневі, занадто загальні, а «неправильний прогноз» зумовлює неправильний «педагогічний рецепт».

Методологія діагностики П. Блонського акцентувала на двох основних завданнях, які передбачали оцінку педагогічного методу (для виявлення ефективності впливу певних методів на однотипні особистості) та особистості учня (для виявлення рівня і процесу його розвитку). Це слугувало реалізації спільної мети, спрямованої на оптимізацію навчально-виховного процесу. Водночас вона еволюціонувала в контексті розвитку радянської педології, яка шукала відповіді на запитання: кого і як виховувати відповідно до нових реалій і викликів; яким відповідно до них мають бути завдання і функції вчителя; якими методами і засобами він має впливати на учня. Під упливом побутуючих у 20-х рр. XX ст. демократичних віянь західної педагогіки існувала установка, згідно з якою особистість школяра має не лише адаптуватися

до соціального середовища, а й активно впливати на нього, свідомо змінюючи як соціальні обставини, так і власну сутність.

З означених освітньо-виховних установок П. Блонський розробив комплексну модель діагностики вихованості особистості, що ґрунтувалася на синтетичному аналізі її діяльності. У структурно-функційному сенсі вона ґрунтувалася двох основних компонентах. Перший визначав основні об'єкти педагогічної діагностики: а) вихованість і сформованість сукупних якостей особистості; б) соціальну поведінку і діяльність вихованців; в) зону виховного впливу соціального оточення; г) особливості, потенціал, педагогічну характеристику виховного впливу загальношкільного, групового/колективного, сімейного середовищ; д) мету, методику, зміст і ефективність шкільної діяльності [1; 2].

П. Блонський розглядав об'єкти педагогічної діагностики в розвитку. Це виразно виявилося в такому її компоненті, як забезпечення ефективності шкільної діяльності, що зумовлювалась об'єктивною потребою/можливістю використати педагогічну діагностику як інструмент поліпшення управління навчальним процесом, його якості (ліквідація другорічництва тощо) та пошуку нових щаблів керівництва педагогічним процесом.

Другий компонент – методичний – стосувався розробки методів дослідження школяра, які, як відзначалося, ґрунтувалися на методах медичної діагностики та психодіагностики. Виявивши слабку розробленість діагностичних методів, П. Блонський, як й інші радянські педологи, для компенсації цієї прогалини активно апелював до західного досвіду, намагаючись, наскільки це можливо, адаптувати його до реалій і потреб радянської системи освіти. Як наслідок він узяв на озброєння і творчо модернізував генетичний метод, процес навчання дитини будував відповідно до різних фаз її розвитку. Згідно з концепцією трудової школи П. Блонського, передбачалося, що учні повинні здобувати знання не через окремі навчальні дисципліни, а за допомогою трудового життя і стосунків людей та навколишнього природного світу. У такому руслі необхідно виявляти (вивчати) їхні індивідуальні психічні характеристики та соціально-орієнтовані інтереси.

З іншого боку, П. Блонський активно вивчав вітчизняний досвід діагностики, що виявилося у високій оцінці й апелюванні до надбання відомого радянського невропатолога і дефектолога Г. Россолімо, який вагомо спричинився до психологічної діагностики дітей з особливими потребами. Під його впливом учений-педолог осягнув обмежені можливості західних методик тестування, які передбачали виявлення рівня окремих профільних знань або певних психологічних якостей, характеристик. Тому П. Блонський зосередився на розробці синтетичної методики діагностики учня як цілісної особистості з її сильними і слабкими сторонами.

Важливо зазначити, що, хоча на історичному етапі 20-х рр. XX ст. педагогічна діагностика розглядалася лише як складник системи педологічної служби, П. Блонський спромігся надати їй виразного гуманістичного спрямування, що виявилося у стрижневій ідеї розгляду і вивчення дитини як осердя педагогічного процесу. Учений-педолог прагнув надати цьому постулатові чіткого наукового формату, що уможливило перехід від «прекраснодушності» до істинного гуманістичного виховання. Він уважав, що справжні любов і повага до особистості дитини полягають у глибокому знанні її психіки (душі) та врахуванні у процесі виховання її індивідуальних і типових, а також статевих, вікових та інших особливостей. З огляду на аналіз результатів вивчення підлітків, пропонувалося вести педагогічну роботу з ними згідно зі схемою поділу на «сильні» та «слабкі» типи й рівні фізичного та розумового розвитку дитини [1; 2].

На переконання П. Блонського, успішно виховувати й навчати можна за умови знання соціального оточення, зокрема норм і цінностей шкільного класу. Шкільний клас розцінювався вченим як складна система, що виконує інтеграційні функції через громадську думку, настрій, домінуючі установки лідерів і членів групи.

Висновки. У сучасній педагогічній науці феномен педагогічної діагностики всебічно вивчається в різних вимірах: ця складна галузь знань фактично ґрунтується на пізнанні, теоретичному обґрунтуванні, практичній перевірці. На основі рефлексій Аристотеля, К. Ушинського, П. Блонського реконструйовано ретроспективу формування педагогічної діагностики як теоретико-прикладної галузі педагогіки. Доведено, що вона, попри свою багатовимірність і складну архітектоніку, ґрунтується на трьох основних засадах: пізнанні, яке персоніфікує Аристотель; науково-експериментальному концепті, який у базових параметрах визначив П. Блонський; практичному, який, поєднавши два перших аспекти в зразковому вигляді класичної моделі, зреалізував В. Сухомлинський. Отже, ці творчі надбання збагатили досвід психолого-педагогічної діагностики. Подальшого дослідження потребує аналіз розвитку педагогічної діагностики наприкінці XX – на початку XXI ст.

Список використаних джерел:

1. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. Москва: Центральный институт охраны здоровья детей и подростков, 1935. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_ocherki-seksualnosti_1935/fs,1/
2. Блонский П. П. Педология : учеб. для высш. пед. учеб. заведений. Изд. 2-е. Москва: Гос. учеб-пед. изд-во, 1936. 336 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1936/
3. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: «Ніланд ЛТД», 2015. 155 с.
4. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика: підручник. Київ: Альтерпрес, 2002. 510 с.
5. Овсянникова С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.
6. Палій А.А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ, 2013. URL: http://194.44.152.155/elib/local/862.pdf
7. Из истории русской психологии / под ред. М. В. Соколова. Москва, 1961. 218 с.
8. Садова Т. А., Георгян Н. М. Діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів закладу вищої освіти: навчально-методичний посібник. Слов'янськ, 2019. 87 с.
9. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
10. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
11. Редкин П. Г. На чем должна основываться наука воспитания. Как учителю вести себя с учениками. Содействие учеников учителю. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в*. Москва, 1987. С. 372–394.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания Опыт педагогической антропологии. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html

References:

1. Blonskii, P. P. (1935). *Ocherki detskoi seksualnosti* [Essays on child sexuality]. Moskva: Tcentralnyi institut okhrany zdorovia detei i podrostkov. Retrieved from http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_ocherki-seksualnosti_1935/fs,1/ [in Russian].
2. Blonskii, P. P. (1936). *Pedologiia* [Pedology]. Moskva: Gos. ucheb-ped. izd-vo. Retrieved from http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1936/ [in Russian].
3. Haluziak, V. M., & Kholkovska, I. L. (2015). *Pedahohichna diahnostyka* [Pedagogical diagnosis]. Vinnytsia: Niland LTD [in Ukrainian].
4. Kirsanov, V. V. (2002). *Psykholoho-pedahohichna diahnostyka* [Psychological and pedagogical diagnostics]. Kyiv: Alterpres [in Ukrainian].
5. Ovsiannikova, S. K. (2011). *Pedagogicheskaia diagnostika i korrektciia v vospitatelnom protcesse* [Pedagogical diagnostics and correction in the educational process]. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta [in Russian].
6. Palii, A. A. (2013). *Metody diahnostyky psykhichnoho rozvytku ditei* [Methods of diagnosis of children's mental development]. Ivano-Frankivsk. Retrieved from http://194.44.152.155/elib/local/862.pdf [in Ukrainian].

7. Sokolov, M. V. (Ed.). (1961). *Iz istorii russkoi psikhologii* [From the history of Russian psychology]. Moskva [in Russian].
8. Sadova, T. A., & Heorhian, N. M. (2019). *Diahnostyka navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity* [Diagnosis of students' educational and cognitive activities of higher education institution]. Sloviansk [in Ukrainian].
9. Klarin, V. M., & Dzhurinskii, A. N. (Ed.). (1989). *Pedahohicheskoe nasledie: Komenskii Ya. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotctci, I. G.* [Pedagogical heritage: Comenius J. A., Locke, D., Rousseau, J.-J., Pestalozzi, I. G.]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
10. Pirogov, N. I. (1985). Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical works]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
11. Redkin, P. G. (1987). Na chem dolzhna osnovyvatsia nauka vospitaniia. Kak uchiteliu vesti sebia s uchenikami. Sodeistvie uchenikov uchiteliu [What should the science of education be based on? How should a teacher behave with students? Assistance of students to the teacher]. *Antologiia pedagogicheskoi mysli Rossii pervoi poloviny XIX v.,* 372-394 [in Russian].
12. Ushinskii, K. D. *Chelovek kak predmet vospitaniia Opyt pedagogicheskoi antropologii* [Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology]. Retrieved from http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html [in Russian].

Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845

CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS – FROM ARISTOTLE TO PAVLO BLONSKYI

The research is devoted to the conceptual principles of pedagogical diagnostics, the authors actualize the need for special in-depth reflection of the core ideological origins in pedagogical diagnostics as an important prerequisite for its scientific and theoretical conceptualization and practical implementation in the educational process.

It is stated that in modern pedagogical science, the complex phenomenon of pedagogical diagnostics is comprehensively studied in various dimensions: this complex field of knowledge is actually based on cognition, theoretical foundation, practical verification. In the authors' reflection, they are personified with a number of scientists: Aristotle, K. Ushynskyi, P. Blonskyi.

The retrospective of pedagogical diagnostics formation as a theoretical and applied branch of pedagogy is reconstructed. Authors prove it is based on three main principles: knowledge, which Aristotle personifies; scientific and experimental concept, defined in the basic parameters by P. Blonskyi; practical, which combines the first two aspects in the exemplary form of the classical model, implemented in the second half of the XXth century by V. Sukhomlinsky. Emphasized a separate area of pedagogical diagnostics for working with adolescents having "behavioral disorders", initiated by I. Pirogov.

Expressed productive ideas of social and pedagogical thought concerning psychological and pedagogical diagnostics of P. Blonskyi. The scientist's methodology of pedagogical diagnostics is based on clinical medicine experience, where the appropriate terminology has been borrowed. P. Blonskyi considered the objects of pedagogical diagnostics in development. He developed a comprehensive model to diagnose upbringing of the individual, based on a synthetic analysis of its activities. Despite the fact that in the 20s of the XXth century pedagogical diagnostics was considered only as a component of pedological service system, the scientist managed to give it a clear humanistic orientation, insisted on studying the psyche (soul) of the child, considering its individual and typical as well as gender, age and other characteristics during educational process. This demonstrated innovative approach in pedagogical diagnostics of that time.

Key words: pedagogical diagnostics, I. Pirogov, P. Blonskyi, K. Ushynskyi, Aristotle, experiment, research.

Дата надходження статті: 19.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 37:656.6]:001"20"
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.228

***Терентьєва Н. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-3238-1608

НАУКОВІ РОЗВІДКИ XXI СТОЛІТТЯ В ГАЛУЗІ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття репрезентує векторні напрями досліджень різноаспектних питань морської освіти як у військовому, так і в цивільному напрямах її розвитку. Наголошено, що у XXI столітті превалюють дослідження, спрямовані на розкриття питань підготовки військових моряків, зокрема, офіцерів тактичного й оперативного рівня; історико-педагогічні дослідження (історія становлення й розвитку морської освіти в Україні), менш чисельними є дослідження компаративного характеру.

Мета статті полягає в окресленні основних положень, репрезентованих дослідниками морської освіти з виокремленням напрямів науково-дослідницького пошуку в контексті вимог Морської доктрини України на період до 2035 року і Пріоритетних напрямів наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2018–2022 рр.

Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовпливів та взаємозалежностей явищ навколишньої дійсності в конкретно-історичних умовах та комплекс взаємопов'язаних підходів (цілісний, синергентичний, міждисциплінарний, задачний, діяльнісний) і взаємодоповнюваних методів (загальнонаукові, проблемно-тематичний, контент-аналіз, проєктування), зокрема, контент- аналіз, узагальнення, вивчення документації.

Наукова новизна дослідження полягає в окресленні векторних напрямів досліджень перспективних питань морської освіти військового і цивільного напрямів на основі здійснення ретроспективного контент-аналізу досліджень XXI століття.

Зроблено висновок, що перспективними є дослідження компаративного характеру як новий вектор наукового пошуку, що передбачає вивчення продуктивного досвіду розвинутих морських країн та / або країн, які перебувають на стадії політичних та економічних трансформацій з метою виокремлення надбань, які доречно адаптувати для застосування у вітчизняному освітньо-морському просторі; дослідження, спрямовані на розкриття комплексних проблем підготовки висококваліфікованих фахівців морського профілю в умовах прийняття нових державних стандартів вищої освіти, відповідних стратегій, концепцій, доктрин, які обумовлюють розвиток морської освіти і науки як військового, так і цивільного напрямів.

Ключові слова: морська освіта, військово-морська освіта, наукові дослідження, військовий та цивільний напрями, ретроспективний контент-аналіз.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується актуалізацією досліджень з питань морської освіти як військової, так і цивільної. Актуалізація різноаспектної проблематики в останній рік пов'язана з обговоренням «Концепції Державної цільової науково-технічної програми відновлення морських досліджень та науково-дослідницької інфраструктури на період до 2025 року» [4], якою передбачено не лише відновлення досліджень моря, а й науково-дослідницької інфраструктури. Наголошено, що «науково-дослідницький та науково-освітній потенціал у сфері морських досліджень України в останні десятиріччя зменшився до мінімально критичного за всі роки незалежності України в силу різних причин, <…> практично припинилось проведення реальних регулярних експедиційних і польових досліджень в морській сфері» [там само]. Особливо важливими в контексті положень Морської доктрини

[*]© *Терентьєва Н. О.*

України на період до 2035 року [5], яка визначає стратегію та основні напрями подальшого розвитку України як морської держави, є «відновлення та розвиток морегосподарського, морського оборонно-безпекового, морського наукового комплексу України» [4], зокрема, окрім цивільних досліджень, і спеціальних досліджень для ВМС щодо розвитку військово-морської діяльності та військово-морського потенціалу [5]. Схвалені у 2017 році Загальними зборами НАПН України «Пріоритетні напрями наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2018–2022 рр.» передбачають, серед інших, дослідження розвитку світової і національних освітніх систем; методології, теорії, історії освіти і педагогіки; національної безпеки і безпеки життєдіяльності [6], що охоплює дослідження морської тематики.

Аналіз досліджень. Дослідження підготовки військових моряків здійснюються переважно викладацьким складом вищих військово-морських закладів освіти. Зокрема, це дослідження В. Ворони, О. Злобіної, А. Лубенця, І. Попроцького, О. Чернявського, Р. Шевченко, В. Шемчука та ін. Частково така активізація наукових досліджень різноаспектної підготовки військових моряків (зокрема, офіцерів тактичного й оперативного рівня) пов'язана з прийняттям державних стандартів вищої освіти, якими окреслено обов'язковість здійснення наукової роботи та наукової підготовки курсантів у закладах вищої військової освіти висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом, який має бойовий досвід і наукові ступені. Таке поєднання є викликом часу, особливо в країні, яка веде бойові дії, та високоякісна підготовка курсантів, відповідно, є одним з пріоритетних державних завдань, що зазначено у Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 [9].

Питання різноаспектної підготовки морських фахівців цивільного профілю є предметом дослідження О. Даниленка, Л. Герганова, А. Ляшкевич, В. Рябухи, О. Тимофєєва, С. Шмалей, О. Чорного та ін.

Зауважимо, що дослідження цивільного профілю здійснюються в рамках професійних інтересів та напрямів діяльності дослідників – фахівців закладів вищої освіти морського спрямування і спрямовані на дослідження розвитку / формування комплексу фахових і загальних компетентностей курсантів / слухачів відповідно до напряму / спеціальності, за якою здійснюється їх підготовка. Важливе місце посідають історико-педагогічні дослідження (історія становлення й розвитку морської освіти в Україні), менш чисельними є дослідження компаративного характеру – це становить новий вектор наукового пошуку, який передбачає вивчення продуктивного досвіду розвинутих морських країн та / або країн, які перебувають на стадії політичних та економічних трансформацій з метою виокремлення надбань, які доречно адаптувати для застосування у вітчизняному морському (освітньо-морському) просторі.

Мета статті полягає в окресленні основних положень, репрезентованих дослідниками морської освіти з виокремленням напрямів науково-дослідницького пошуку в контексті вимог Морської доктрини України на період до 2035 року та Пріоритетних напрямів наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2018–2022 рр.

Виклад основного матеріалу. За останні роки дослідження морської тематики активізувались в історико-педагогічній та професійно-педагогічній галузі. Здійснимо контент-аналіз окремих досліджень задля виокремлення перспективних напрямів їх подальшого здійснення. Серед захищених дисертаційних досліджень виокремимо роботи О. Даниленка («Система неперервної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах», 2020) [1], В. Золотовської («Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-ті роки XX – початок XXI ст.)», 2019) [2], А. Ляшкевич («Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки XIX – початок XXI століття)», 2019) [3], І. Рябухи («Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття)», 2019) [7],

А. Солодовник («Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.)», 2018) [8] та ін.

Основними авторськими здобутками визначаємо:

1) обґрунтування «…теоретичних засад розвитку морської освіти на півдні України в період із 30-х років XIX до початку XXI століття; методологічних підходів (системний, структурно-функціональний, історико-хронологічний, конкретно-історичний, синергетичний, просторово-середовищний) з урахуванням закономірностей…, принципів (об'єктивності, науковості, історизму, детермінізму, багатофакторності) і методів…» [3, с. 37]; розкриття «…наскрізних змістових лінії розвитку морської освіти: поєднання європейських та українських традицій, залежність організації морської освіти від суспільно-економічних потреб і умов південного регіону та країни в цілому, а її змісту – від рівня науково-технічного розвитку, ідеолого-педагогічної доктрини та державної підтримки; виокремлення структурних компонентів морської освіти (цільовий, змістовний, нормативно-правовий, операційно-діяльнісний, мотиваційний, оцінно-результативний) як процесу та як соціально-педагогічної системи <…>» [там само]; визначення «…рушійних сил і чинників, що впливали на розвиток морської освіти на півдні Україні: соціально-економічні (державні інтереси, розвиток науки і техніки, національна безпека, особистий приклад), суспільно-політичні (розпорошеність відомчого підпорядкування, дуальність в управлінні, національна безпека), організаційно-педагогічні (розширення спеціалізації підготовки за фахом та типом флоту, професійна нащадковість, патріотичне виховання, комплексність функціонування закладів у закритому режимі), галузево-технологічні та регіональні (географічне поширення від периферії – півдня – до центру, розгалужена виробнича база, змішане фінансування з широким представленням меценатства)…» [3, с. 37–38]; обґрунтування авторської періодизації з характеристикою «…основних тенденцій становлення й розвитку морської освіти на півдні України в 30-ті роки XIX – на початку XXI століть з урахуванням суспільно-політичних, економіко-правових та педагогічних детермінант: 1) стихійно-установчий (1830-ті – друга половина 1850-х рр.) – точкове виникнення осередків освітньо-професійного середовища морської освіти за відсутності єдиної програми її становлення, 2) перший реформаторський (друга половина 1850-х – початок 1870-х рр.) – зміна змісту діяльності закладів морського профілю, спричинена втратою впливу на Чорноморському басейні (наслідки Кримської війни), 3) другий реформаторський (початок 1870-х – початок 1900-х рр.) – побудова системи морської освіти на базі нової інструктивно-правової бази, 4) законодавчий (початок 1900-х – 1920 рр.) – спроба сформувати законодавчу базу морської освіти як складно структуровану частину професійної (у періоді виокремлено паузу 1917–1920 рр., коли на півдні України відбувалася іноземна інтервенція і громадянська війна), 5) пошуково-уніфікаційний (1920–1991 рр.) – пошук нового організаційно-педагогічного підґрунтя морської освіти (через відмову від досвіду минулого) із наступною стандартизацією системи підготовки фахівців для торгівельного флоту, 6) наслідувально-оновлювальний (1991–2013 рр.) – розбудова національної, якісно нової системи морської освіти на основі синтезу продуктивного досвіду минулого, сучасних інновацій (технічних, управлінських, педагогічних) та національних традицій (з паузою 1991–1995 рр.)» [3, с. 37–38]; «…уточнення передумов регіональної специфіки розвитку морської освіти на півдні України відповідно до сучасних міжнародних вимог та потреб держави; роль і вплив посадових осіб різного рівня на розвиток системи морської освіти на півдні України в період із початку XIX до початку XXI століття…» [там само];

2) здійснення «…комплексного дослідження розвитку морської освіти в Україні другої половини XVIII – початку XXI століття як наукового феномена і соціально-економічного явища з виявленням глобальних (інтеграція освіти, науки і виробничої бази морської галузі; розширення економічної і міжкультурної взаємодії; зростання чисельності осіб, що здобувають морську освіту; збільшення рівня фінансування;

транснаціоналізація навчання морським професіям; зростання обсягів обміну фахівцями в освітній та водогосподарській галузях; утвердження механізмів управління розвитком освіти; формування і збереження спільного змістовного ядра морської освіти, наявність якого уможливила транснаціональну підготовку фахівців для флоту; упровадження принципів неперервної морської освіти; поширення дуальної системи морської освіти як складової професійної; збагачення діапазону форм і методів здобуття морської освіти; зростання автономності функціонування морських навчальних закладів із поступовим перетворенням їх на навчально-методичні центри;) і локальних (континентальні, державні, регіональні, об'єктно-галузеві, індивідуально-особові) тенденцій її розвитку…» [7, с. 7]; виокремлення «…локальних тенденцій: поєднання зарубіжного і вітчизняного досвіду в організації та функціонуванні структур системи морської освіти; формування законодавчої та нормативно-правової бази водогосподарської й освітньої галузей на підґрунті європейського та міжнародного досвіду; залучення громадськості до розв'язання проблем морської освіти; зростанні ролі навчальних закладів у формуванні освітньо-культурного середовища (міста, регіону); переважання державного сектора в забезпеченні морського і водного транспорту; надання пріоритету практичній складовій у підготовці фахівців для флоту; науково-професійна творчість викладачів як механізм розвитку морського навчального закладу…>» [7, с. 7]; виявлення «…загальних спільних рис (розширення мережі та спеціалізації морських навчальних закладів, детермінування змісту освіти науково-технічним прогресом і політичною ситуацією, поєднання державного підходу до виховання морських офіцерів із родинно-професійною спадкоємністю) та особливостей (геополітична значущість території, наявність національних традицій у будуванні та експлуатації кораблів, тісний зв'язок територіальної цілісності та економічного розвитку країни з якістю морської освіти, наявність місцевого компонента в навчальних планах морських закладів, особистісно-професійна мотивація діяльності суб'єктів морської освіти) розвитку морської освіти в Україні…» [там само, с. 7-8]; розроблення «…з урахуванням суспільно-політичних, економічних та педагогічних детермінант періодизацію розвитку морської освіти в Україні у другій половині XVIII – початку XXI століття: I період (друга половина XVIII століття – кінець 1910-х) – становлення і розвиток морської освіти на українських землях в імперську добу; II період (1910-ті – 1991) – розвиток морської освіти у межах системи професійної освіти СРСР; III період (1991–2010) – розбудова системи морської освіти в незалежній Україні…» [там само]; «…уточнення змісту національних традицій і роль конкретних історичних осіб у функціонуванні й розвитку морської освіти в Україні на вказаному історичному відрізку» [7, с. 8];

3) здійснення «…комплексного дослідження генези фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України у 1944–2012 рр.; виокремлення структурних компонентів фізико-математичної підготовки курсантів морських навчальних закладів як педагогічної системи (інтеракційний, змістовий, темпоральний, функціонально-цільовий, технологічно-організаційний та контрольно-результативний)…>» [8, с. 4]; обґрунтування «…авторської періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944–2012 рр.: I період (1944–1960 рр.) – установчо-відновлювальний; II період (1961–1992 рр.) – теоретико-пошуковий (адаптаційно-політехнічний (1961–1965 рр.), модернізаційно-технологічний (1966–1984 рр.), комп'ютеризаційно-перебудовчий (1985–1992 рр.)); III період (1993–2012 рр.) – реформаційно-імплементаційний (стандартизаційно-гуманітаризаційний (1993–2007 рр.), творчо-інтеграційний (2008–2012 рр.))…» [8, с. 4]; «…розкриття особливостей (актуальність переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної інтеракції викладачів і курсантів; визначення змісту фізико-математичної підготовки керівними органами влади протягом перших двох періодів та автономія морських навчальних закладів щодо вирішення цього питання в межах галузевих

стандартів вищої освіти впродовж останнього періоду; трансформація функціонально-цільового компонента фізико-математичної підготовки з упровадженням компетентнісного підходу; еволюція її форм, методів і засобів від традиційних до інноваційних)» [8, с. 4];

4) окреслення «…тенденцій вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти морського профілю у 70-х роках ХХ – на початку ХХІ століття: парадигмальні (оновлення змісту іншомовної професійної підготовки відповідно до пріоритетних напрямків розвитку морської галузі); структурно-навчальні (забезпечення оптимального вивчення іноземної мови у структурно-логічній схемі підготовки майбутніх фахівців морської галузі); змістові (кореляція змісту іншомовної підготовки зі специфікою професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі); інструментально-методичні (розвиток методичного інструментарію викладання іноземних мов у закладах вищої освіти морського профілю)» [2, с. 4]; обґрунтування «…періодизації вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти морського профілю у 1970-ті роки ХХ – на початку ХХІ століття: І період (1978–1990 рр.) – уніфікаційний; ІІ період (1991–2002 рр.) – трансформаційний; ІІІ період (2003–2017 рр.) – інтеграційний» [2, с. 4–5]; виявлення «…чинників впливу на розвиток іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі: соціально-економічні (орієнтація на потреби ринку праці, інтеграція в міжнародний простір, науково-технічний прогрес); освітні (оновлення нормативно-правових документів у галузі освіти, стандартизація змісту підготовки, розвиток методик формування професійно-орієнтованого мовлення); галузеві (модернізація устаткування морських суден, розширення виробничих функцій фахівців морської галузі, інтернаціоналізація складу екіпажу суден)…» [там само].

Серед професійно-педагогічних досліджень виокремлюємо питання ступеневої підготовки майбутніх фахівців морської сфери, дослідженням яких у цивільних моряків – судноводіїв займається О. Даниленко [1], у майбутніх офіцерів тактичного рівня ВМС ЗСУ – Р. Шевченко.

Висновки.

1. Ретроспективний контент-аналіз здійснених історико-педагогічних досліджень засвідчив різнобічне висвітлення історичного розвитку морської освіти в Україні, зокрема її цивільного сектору. Активно здійснюються наукові розвідки професійно-педагогічного напряму підготовки морських фахівців за спеціальностями у закладах вищої морської освіти як цивільного, так і військового профілів підготовки.

2. Перспективними є дослідження компаративного характеру як новий вектор наукового пошуку, що передбачає вивчення продуктивного досвіду розвинутих морських країн та / або країн, які перебувають на стадії політичних та економічних трансформацій з метою виокремлення надбань, які доречно адаптувати для застосування у вітчизняному освітньо-морському просторі; дослідження, спрямовані на розкриття комплексних проблем підготовки висококваліфікованих фахівців морського профілю в умовах прийняття нових державних стандартів вищої освіти, відповідних стратегій, концепцій, доктрин, які обумовлюють розвиток морської освіти і науки як військового, так і цивільного напрямів. Перспективами вбачаємо здійснення наукових розвідок в окреслених напрямах.

Список використаних джерел:

1. Даниленко О. В. Система неперервної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах: дис… д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2020. 527 с.
2. Золотовська В. С. Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис … канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2019. 20 с.
3. Ляшкевич А. І. Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки ХІХ – початок ХХІ століття: дис… д-ра пед. наук : 13.00.01. Херсон; Тернопіль, 2019. 573 с.

4. МОН пропонує для громадського обговорення проєкт розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції Державної цільової науково-технічної програми відновлення морських досліджень», 2020. URL : https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-rozporyadzhennya-kmu-pro-shvalennya-koncepciyi-derzhavnoyi-cilovoyi-naukovo-tehnichnoyi-programi-vidnovlennya-morskih-doslidzhen
5. Постанова КМУ від 18.12.2018 № 1108 «Про внесення змін до Морської доктрини України на період до 2035 року». URL : https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-morskoyi-doktrini-ukrayini-na-period-do-2035-roku
6. Пріоритетні напрями (тематика) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок Національної академії педагогічних наук України на 2018–2022 рр. URL : http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1315/
7. Рябуха І. М. Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття): автореф. дис … д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2019. 35 с.
8. Солодовник А. О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.): автореф. дис … канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2019. 18 с.
9. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил Україні 2035. URL : https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/

References:

1. Danylenko, O. V. (2020). *Systema neperervnoi pidhotovky maibutnikh sudnovodiiv u vyshchykh morskykh navchalnykh zakladakh* [The system of continuous training of future navigators in higher maritime educational institutions]. (Doctor's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
2. Zolotovska, V. S. (2019). *Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh morskoho profiliu (70-ti roky XX – pochatok XXI st.)* [Trends in studying foreign languages in higher educational institutions of marine profile (70 years of XX – early XXI centuries)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
3. Liashkevych, A. I. (2019). *Teoriia i praktyka morskoi osvity pivdnia Ukrainy (30-ti roky XIX – pochatok XXI stolittia* [The theory and practice of marine education in the south of Ukraine (30 years of the XIX – early XXI century]. (Doctor's thesis). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
4. The Ministry of Education and Science proposes for public discussion a draft order of the Cabinet of Ministers "On approval of the Concept of the State Targeted Scientific and Technical Program for the Restoration of Marine Research". (2020). Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-rozporyadzhennya-kmu-pro-shvalennya-koncepciyi-derzhavnoyi-cilovoyi-naukovo-tehnichnoyi-programi-vidnovlennya-morskih-doslidzhen [in Ukrainian].
5. Resolution of the Cabinet of Ministers dated December 18, 2018 No. 1108 "On amendments to the Maritime Doctrine of Ukraine for the period up to 2035". (2018). Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-morskoyi-doktrini-ukrayini-na-period-do-2035-roku [in Ukrainian].
6. Priorytetni napriamy (tematyka) naukovykh doslidzhen ta naukovo-tekhnichnykh (eksperymentalnykh) rozrobok Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy na 2018–2022 rr. [Priority directions (topics) of scientific research, scientific and technical (experimental) developments of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2018-2022]. (2017). Retrieved from http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1315/ [in Ukrainian].
7. Riabukha, I. M. (2019). *Tendentsii rozvytku morskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XVIII – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of maritime education in Ukraine (second half of the seventeenth – early twenty-first century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
8. Solodovnyk, A. O. (2019). *Rozvytok fizyko-matematychnoi pidhotovky u morskykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1944–2012 rr.)* [Development of physical and mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine (1944–2012)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
9. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035. [Navy Strategy of the Armed Forces of Ukraine 2035]. Retrieved from https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/ [in Ukrainian].

Terentieva N. A.,
orcid.org/0000-0002-3238-1608

SCIENTIFIC EXPLORATIONS OF THE XXI CENTURY IN THE FIELD OF MARITIME EDUCATION: HISTORICAL ASPECT AND PERSPECTIVES

The article represents vector directions of researches of various aspects of maritime education both in military and civilian areas of its development. It is emphasized that researches aimed at revealing the issues of training sailors, in particular, officers of the tactical and operational level; historical and pedagogical researches (history of formation and development of maritime education in Ukraine) prevail in the XXI century, studies of a comparative character are less numerous.

The purpose of the article is to outline the main provisions represented by the researchers of maritime education, highlighting areas of research in the context of the Maritime Doctrine of Ukraine by 2035 and the Priority directions of scientific researches and scientific and technical (experimental) developments of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2018-2022.

The main provisions of the cognitive theory about the unity of processes, interactions, and interdependencies of environmental phenomena in specific historical conditions and a set of interrelated approaches (holistic, synergistic, interdisciplinary, task, activity) and complementary methods (general-scientific, thematic, content analysis, designing), in particular, content analysis, generalization, the study of documentation, comprise the methodological basis of the study. The scientific novelty of the study is to outline the vector directions of the researches of perspective issues of maritime education in military and civilian fields based on a retrospective content analysis of the researches in the XXI century.

It is concluded that comparative researches are perspective as a new vector of scientific research, which involves studying the productive experience of the developed maritime countries and/or countries undergoing political and economic transformations to identify assets that should be adapted for use in native education and marine space; researches aimed at revealing the complex problems of training highly qualified specialists in the maritime profile in the adoption of new state standards of higher education, relevant strategies, concepts, doctrines that determine the development of maritime education and science in both military and civilian fields.

Key words: maritime education, naval education, scientific researches, military and civilian areas, retrospective content analysis.

Дата надходження статті: 19.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Міненок А. О.

УДК 811:378.6
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.205*

Трибулькевич К. Г.*,*
orcid.org/0000-0002-1907-7011

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено порівняльний аналіз підготовки фахівців у закладах вищої освіти морського профілю сучасного періоду та визначено основні тенденції у їх підготовці.

Вивчення функціонування мережі закладів вищої освіти морського профілю сучасного періоду дозволяє визначити спільні напрями підготовки фахівців: кораблебудування, суднові енергетичні установки, теплоенергетика (Одеський національний морський університет, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова) автоматика та електротехніка, морське право, менеджмент, економіка (Національний університет

* © *Трибулькевич К. Г.*

«Одеська морська академія», Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова). Вищі заклади морського профілю мають морські тренажери та навчальні судна.

Здійснений аналіз засвідчив: додаткову увагу в закладах вищої освіти морського профілю спрямовують на питання механізації портів, водотранспортних і шельфових споруд, транспортних технологій і систем, інженерної гідробіології, навігації, інженерії, морських перевезень та технологій, судноводіння й енергетики суден, екології, безпеки морського та річкового транспорту, морської логістики. З'ясовано, що університети одним із пріоритетних напрямів роботи вважають роботу з іноземними студентами.

Аналіз сучасних напрямів підготовки фахівців у закладах вищої освіти морського профілю свідчить про три основні тенденції: збереження класичних морських спеціальностей всупереч фінансовим труднощам внаслідок низького рівня наповнюваності груп; оновлення напрямів підготовки згідно з вимогами часу та запитами абітурієнтів, коли вводяться спеціальності «Менеджмент», «Економіка», «Морське право» та ін., проте зберігається вектор застосування набутих знань у морській сфері; організація міжнародної співпраці (від декларативного рівня співпраці з зарубіжними закладами вищої освіти до навчання іноземних студентів).

Ключові слова: заклади вищої освіти морського профілю, історія морської освіти, суднобудування, напрями підготовки фахівців у закладах вищої освіти морського профілю, студенти, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова.

Постановка проблеми. Питання морської освіти набувають все більшого значення із виходом України з періоду пострадянської кризи, коли зупинились суднобудівні заводи, морегосподарча галузь втратила орієнтири та ресурси для подальшого розвитку. Нове українське суспільство вимагає переосмислення концепцій суднобудування (зміна габаритів суден, спрямованість поруч із морським на річковий транспорт, судноремонт), підготовки моряків (сучасні технології та модернізоване обладнання), актуалізації потреби підготовки висококласних фахівців морського профілю за різними спеціальностями.

Законом України «Про заходи щодо державної підтримки суднобудівної промисловості України», Манільськими правками 2010 року до Кодексу підготовки моряків, Конвенцією про працю в морському судноплавстві, основними освітніми завданнями згідно законів України «Про вищу освіту» від 01.07.2014, «Про освіту» від 05.09.2017 та Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 р.» визначено оптимізацію морегосподарського комплексу, галузі суднобудування та якісне покращення підготовки фахівців суднобудування та мореплавства.

Багаторічні традиції морської освіти півдня України, що беруть початок з кінця XIX століття, коли в Херсоні, за царським указом, утворюють училище торговельного мореплавства, а згодом у містах Миколаєві та Одесі розпочинають діяльність середнє механіко-технічне училище чотирикласного типу, що готувало спеціалістів середнього технічного рівня з механіки, електромеханіки, суднобудування та будування шляхів, училище торгівельного мореплавства дають підґрунтя до побудови системи морської освіти з урахуванням кращих здобутків минулого.

Аналіз досліджень. Питання морської історії України вивчали З. Аркас, Е. Аренс, Д. Афанасьєв, Д. Багалій, Д. Бантиш-Каменський, П. Белавенець, Л. Бескровний, Л. Блінов, Г. Боплан, А. Борисов, А. Бубнов, В. Виноградов, Ю. Гришина, О. Зелений, С. Корякін, М. Мамчак, С. Огороднiков, А. Скальковський, С. Рождественський, Д. Яворницький та ін. Окремі напрями функціонування водогосподарської галузі та діяльності морських закладів вищої освіти досліджували Т. Аверочкін, М. Бабишена, О. Бобіна, Б. Бугаєнко, С. Буценко, А. Галь, А. Гогоренко, В. Горбов, В. Демиденко, Б. Димо, В. Доценко, В. Зуєва, Н. Костенко, В. Кривощоков, В. Кузьменко, В. Матвєєв, В. Наливайко, О. Попов, Г. Романовський, В. Сергєєв, М. Скрицький, С. Соловйов,

А. Солодовник, Є. Трушляков. Реформування професійної підготовки плавскладу, теоретичні та методичні засади професійної і морської освіти відображено у роботах Л.Герганова, М. Гончара, В. Золотовської, А. Лещенко, І. Лікарчука, А. Ляшкевич, Я. Нагрибельного, І. Рябухи, М. Сотер, Н. Терентьєвої, В. Ходаковського, О. Чорного, В. Чернявського, Н. Філіппової, С. Шмалей та ін. Однак питання вивчення історії становлення морської освіти в Україні через призму викликів сучасності залишається актуальним.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз підготовки фахівців у закладах вищої освіти морського профілю сучасного періоду та визначити основні тенденції у їх підготовці.

Виклад основного матеріалу. При аналізі етапів розвитку морської освіти за основу було взято періодизацію А. Ляшкевич [3, с. 17]. Згідно структурно-логічного підходу, можна виокремити певні етапи розвитку морської освіти. Перший, законодавчий, 1900–1920 рр., означений появою нормативних актів, таких як наказ «Про зміну діючих правил про судноводіїв на морехідних суднах торгівельного флоту», положення 1902 і 1905 рр., що регламентували систему підготовки судноводіїв і судномеханіків.

Цей період характеризується введенням нових типів морських навчальних закладів: чотирирічні училища судових механіків, трирічні школи судових механіків, курси з механічної спеціальності. Морехідні класи трансформовано у морехідні школи. У Херсоні з'являється училище далекого плавання, в Одесі починає роботу училище торгівельного мореплавства. Створено Петербурзький політехнічний інститут із комерційним, електромеханічним і кораблебудівним відділеннями. Започатковано Миколаївське середнє механіко-технічне училище чотирикласного типу, що готувало спеціалістів середнього технічного рівня з механіки, електромеханіки, суднобудування та будування шляхів. Проте його історії передувало чотирирічне функціонування першого в світі училища корабельної архітектури, що було створене у 1798 році. У 1920 році у Миколаєві було створено політехнічний технікум, який до 1930 р. функціонував на правах закладу вищої освіти, що готував інженерів. Загальна система морської освіти у 1917–1920 рр. включала сімнадцять закладів [4, с. 13].

Соціальні передумови зміни суспільного ладу зумовили й оновлення змісту освіти. Загальноакадемічні дисципліни зазнали змін, тоді як спеціальні залишилися. Методи навчання відповідали реаліям освітнього процесу, що були ускладнені втратою матеріальної бази та відмовою від підручників імперської доби. Відтак, більшість практичних занять було замінено пояснювально-ілюстративними методами.

Наступний період, за класифікацією А. Ляшкевич, довоєнного розвитку (1920–1941 рр.) ознаменовано масовим відкриттям технікумів, зміцненням матеріальної бази та якісним покращенням кадрового потенціалу. Успішно функціонували Херсонське й Одеське морехідні училища, морехідні школи, школи юнг, судномеханічні й суднобудівні технікуми, ремісничі училища, Миколаївський індустріальний технікум, що трансформувався у Миколаївський кораблебудівний інститут, Одеський інститут інженерів водного транспорту.

Отже, морська освіта в цілому якісно покращилась, адже рівень підготовки зріс від кваліфікованого робітника до інженера. Основними методами навчання продовжували залишатися пояснювально-ілюстративні та репродуктивні. Помітною стає демократизація управління закладами вищої освіти, де до складу педагогічних рад увіходять студенти.

1941–1945 рр. характеризуються призупиненням діяльності більшості закладів вищої освіти морського профілю. В умовах евакуації працював Миколаївський кораблебудівний інститут, що зберігав і примножував традиції морської освіти.

Період післявоєнного відновлення (1944–1959 рр.) характеризується інтенсифікацією діяльності закладів вищої освіти морського профілю на вимоги

індустріального відродження. Так, у Миколаївському кораблебудівному інституті, спеціальним рішенням Мінсудпрому СРСР та Мінвузу СРСР було організовано факультет трирічного прискореного навчання. Впродовж 1955–1958 рр. підготовлено чотири групи керівного складу суднобудівних заводів країни [2].

У навчальних планах присутній загальноосвітній, загальнотехнічний блоки, спецдисципліни, військово-фізична підготовка та технологічна і плавальна практика. Визначальним у змісті освіти стає прикладний компонент. Його наповнення регулюють Головносудмех, згодом Головкадри, Міністерство освіти і Міністерство морського флоту. Розробленням методичних засад викладання займаються Центральний навчально-методичний кабінет Міністерства морського флоту та наукова група Одеського вищого інженерно-морського училища. Значна увага надається методичній та науковій роботі викладачів.

Етап професійного гігантизму (1959–1991 рр.) вважають періодом розквіту суднобудівної галузі та морської освіти. Адже нові вимоги в суднобудуванні вимагали все нових і нових висококваліфікованих фахівців. Ця епоха окреслена будівництвом авіанесучих кораблів та інших типів суден. Стрімкий розвиток суднобудівної галузі зумовив поділ праці на низькокваліфіковану і висококваліфіковану. У зв'язку з цим до морських училищ стали приймати на базі повної і неповної загальної середньої освіти.

У 1970-х роках до пріоритетних предметів, що визначали професійну кваліфікацію фахівця, поруч із навігацією, лоцією, метеорологією, будовою і технічною експлуатацією корабля, введено іноземну мову, переважно англійську. Заклади вищої освіти морського спрямування у більшості випадків належали до вищих навчальних закладів закритого типу з потужною матеріальною базою, до якої входили бібліотеки, яхт-клуби, морські музеї, студентські містечка та спортивно-оздоровчі табори.

Розвиток морської освіти в Українській незалежній державі (з 1991 р.) вимагав прийняття нових викликів часу. 1991–1995 рр. стали роками невизначеності у нормативно-правовому полі, коли доля Чорноморського флоту з'ясовувалася, переглядалася потреба у будуванні суден у звичних обсягах та змінювались засади вищої освіти в Україні.

У сфері вищої освіти з'являється багато нових закладів приватної форми власності. Бюджетне фінансування значно зменшується, що ускладнює конкуренту спроможність закладів вищої освіти морського типу.

Відбулися зміни у типах закладів вищої освіти морського профілю. Так, Миколаївський кораблебудівний інститут став Українським державним морським технічним університетом, а згодом Національним університетом кораблебудування імені адмірала Макарова. А морські навчальні заклади Херсона й Одеси стали академіями, до складу яких увійшли морські ліцеї, коледжі, заочні відділення та інститути підвищення кваліфікації. Для кінця XX століття властиве відкриття філій закладів вищої освіти морського типу [5].

Найбільш вагомими закладами вищої освіти морського профілю сучасного періоду є Національний університет «Одеська морська академія», Одеський національний морський університет, Херсонська державна морська академія, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова.

Керченський державний морський технологічний університет, що був фактично єдиним державним закладом вищої освіти, який готував кадри для рибопромислової галузі, опинився на тимчасово окупованій території та більш не відіграє вагомої ролі в підготовці фахівців морегосподарчого комплексу України.

Вивчення функціонування мережі закладів вищої освіти морського профілю сучасного періоду дозволяє визначити спільні напрями підготовки фахівців: кораблебудування, суднові енергетичні установки, теплоенергетика (Одеський національний морський університет, Національний університет кораблебудування імені

адмірала Макарова) автоматика та електротехніка, морське право, менеджмент, економіка (Національний університет «Одеська морська академія», Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова). Вищі заклади морського профілю мають морські тренажери та навчальні судна.

Додаткову увагу в Одеському національному морському університеті спрямовують на питання механізації портів, водотранспортних і шельфових споруд, транспортних технологій і систем, інженерної гідробіології. Національний університет «Одеська морська академія» має навчально-наукові інститути навігації, інженерії, морських перевезень та технологій. Херсонська державна морська академія спеціалізується на напрямах судноводіння й енергетики суден. Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова значну увагу приділяє питанням екології, безпеки морського та річкового транспорту, морської логістики.

Крім того, Національний університет «Одеська морська академія» та Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова одним із пріоритетних напрямів роботи вважають роботу з іноземними студентами. Так, Національний університет імені адмірала Макарова є лідером по навчанню студентів із Китаю, Грузії, Туркменістану. У 2019/2020 н.р. він увійшов до двадцяти ЗВО України за кількістю іноземних студентів. А у 2021 році згаданим університетом спільно з Океанічним університетом Цзянсу було відкрито коледж морської інженерії. Багато років викладачі Національного університету імені адмірала Макарова навчають іноземних студентів як в Україні, так і в Китаї.

І. Рябуха визначає наступні тенденції розвитку морської освіти сучасного періоду: на індивідуальному рівні – створення науково-методичних комплексів викладання навчальних предметів, професійне визнання і матеріальна підтримка держави (премії, гранти) найбільш вагомих внесків у розвиток освіти, розробка і впровадження інноваційних методів і прийомів навчання (тренажерів-імітаторів); на державному рівні – зростання кількості суб'єктів системи морської освіти (збільшення здобувачів освіти, викладачів навчальних закладів, науковців), демократизація відносин між учасниками освітнього процесу, вплив політичних чинників на пріоритети розвитку освіти, інтегрування власного минулого та сучасного зарубіжного досвіду в педагогічну практику, урахування місцевих особливостей у навчальних планах, упровадження нових форм навчання (дистанційна), перехід до концепції виховання на загальнолюдських цінностях; на регіональному рівні – перетворення провідних морських навчальних закладів на науково-методичні центри різнорівневої освіти, створення монополій у сфері освітніх послуг; на локальному рівні – участь у спільних галузево-освітніх проєктах, програмах обміну зокрема [4, с. 21].

Висновки. Аналіз сучасних напрямів підготовки фахівців у закладах вищої освіти морського профілю свідчить про три основні тенденції: збереження класичних морських спеціальностей всупереч фінансовим труднощам внаслідок низького рівня наповнюваності груп; оновлення напрямів підготовки згідно з вимогами часу та запитами абітурієнтів, коли вводяться спеціальності «Менеджмент», «Економіка», «Морське право» та ін., проте зберігається вектор застосування набутих знань у морській сфері; організація міжнародної співпраці (від декларативного рівня співпраці з зарубіжними закладами вищої освіти до навчання іноземних студентів).

Істотне ускладнення при реалізації останнього з визначених напрямів становить обмеження прав на навчання іноземних студентів у регіональних закладах вищої освіти, порівняно з найрейтинговішими столичними ЗВО, що декларується представниками окремих країн.

Сприяння відродженню суднобудівної галузі України, кадрове й науково-освітнє забезпечення суднобудівних та судноремонтних заводів, підприємств морегосподарського комплексу, торговельного флоту та портів на водних шляхах, ВМС ЗСУ, ДСНСУ є провідними завданнями закладів вищої освіти морського типу.

Морська доктрина України на період до 2035 року ставить амбітні завдання відродити замкнений цикл суднобудування та впровадити державні мотиваційні системи його фінансування, зокрема, у частині надання пільг, компенсаційних механізмів, митних важелів, ефективного використання потенціалу науково-дослідних та проєктно-конструкторських організацій, наявних сировинної та промислової бази, висококваліфікованих кадрів. Підготовка висококваліфікованих фахівців у суднобудівній, судномеханічній, морегосподарчій галузях є вимогою часу, а тому шляхи підвищення її ефективності можуть стати предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Морська доктрина України на період до 2035 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1307-2009-%D0%BF
2. Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова: историческое издание. Киев: Логос Украина, 2010. 310 с.
3. Ляшкевич А. І. Теорія і практика морської освіти Півдня України (30-ті рр. XIX – поч. XXI ст.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 37 с.
4. Рябуха І. М. Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – поч. XXI ст.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 37 с.
5. Чорний О. Джерела з історії морських навчальних закладів півдня України останньої чверті XVIII – початку XX ст. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/26876/14-Chornyi.pdf?sequence=1

References:

1. Morska doktryna Ukrainy na period do 2035 roku [Maritime Doctrine of Ukraine until 2035]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1307-2009-%D0%BF [in Ukrainian].
2. Ryzhkov, S., Khachaturov, E., Gal, A., Serb, N., & Tymchenko, I. (Ed.). (2010). *Natcionalnyi universitet korablestroeniia imeni admirala Makarova: istoricheskoe izdanie* [Admiral Makarov National University of Shipbuilding: historical edition]. Kiev: Logos Ukraina [in Russian].
3. Liashkevych, A. I. (2019). Teoriia i praktyka morskoi osvity Pivdnia Ukrainy (30-ti rr. XIX – poch. XXI st.) [Theory and Practice of Maritime Education in the South of Ukraine (1930's – beginning of XXI century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Riabukha, I. M. (2019). Tendentsii rozvytku morskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XVIII – poch. XXI st.) [Trends in the development of maritime education in Ukraine (the second half of XVIII – the beginning of XXI centuries)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
5. Chornyi, O. (2008). Dzherela z istorii morskykh navchalnykh zakladiv pivdnia Ukrainy (ostannoi chverti XVIII – pochatku XX st.) [Sources on the history of maritime schools in southern Ukraine (the last quarter of XVIII – the beginning of XX century)]. Retrieved from http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/26876/14-Chornyi.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

Trybulkevych K. H.,
orcid.org/0000-0002-1907-7011

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF MARITIME EDUCATION IN UKRAINE

The article provides a comparative analysis of the training of specialists in higher education institutions of the maritime profile of the modern period and identifies the main trends in their training.

Studying the functioning of the network of maritime higher education institutions of the modern period allows to determine common areas of training: shipbuilding, ship power plants, heat (Odessa National Maritime University, Admiral Makarov National University of Shipbuilding) automation and electrical engineering, maritime law, management, economics (National Odessa Maritime Academy, Admiral Makarov National University of Shipbuilding). Higher maritime institutions have marine simulators and training vessels.

The analysis showed that additional attention in maritime higher education institutions is directed to the issues of port mechanization, water transport and shelf structures, transport technologies and systems, engineering hydrobiology, navigation, engineering, maritime transport and technology, ship navigation and energy, marine ecology, safety, river transport, maritime logistics. It was found that universities consider working with foreign students to be one of their priorities.

The analysis of modern areas of training in higher education institutions of the maritime profile shows three main trends: the preservation of classical maritime specialties in spite of financial difficulties due to the low level of group size; updating the areas of training in accordance with the requirements of the time and the requests of applicants, when the specialties "Management", "Economics", "Maritime Law", etc. are introduced, but the vector of application of acquired knowledge in the maritime field is preserved; organization of international cooperation (from the declarative level of cooperation with foreign higher education institutions to the education of foreign students).

Key words: maritime higher education institutions, history of maritime education, shipbuilding, directions of training of specialists in maritime higher education institutions, students, Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 378:656.2-051(477.7)(09)«19/20»(043.3)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.229*

Kovalenko O. M.*,*
orcid.org/0000-0001-7900-6226

THE IMPLEMENTATION OF THE EXPERIENCE OF FUTURE RAILWAY EXPERTS TRAINING INTO THE MODERN EDUCATION PROCESS

The article deals with the implementation of the experience of future railway experts training into the modern education process. The author underlines that the problem of the railway experts training is relevant during the whole period of the existence of the railway educational institutions. The burning questions are as follows: the continuity of the academic syllabi and curriculums at the different levels of the education, the correspondence of the training level to the labour conditions and railroad requirements, the dual education system, etc. In the past (the second half of the XX) the process of railway experts training was stipulated by several factors. One of them was the scientific and technical development of railway transport (for instance, the replacement of steam trains and diesel locomotives with electrical locomotives; the application of automatic systems in the railway operation, etc.). Another factor is railroad enterprise requirements (as the railway transport develops the enterprises need more qualified workers or employees with some new qualification). Thus, the railway industry required new skilled workers and the institution of railway education aimed at the training of skilled workers for different railroad branches. To achieve the aim vocational schools launched new majors and created new academic syllabi and curriculum which were relevant for the railway requirements. The author summarizes that taking into account the previous historical background, it would make sense to arrange future railway experts training at enterprises with the participation of the employees who work at the enterprise. Training within the industry has to take more than half of the total teaching hours. Such an approach provides balanced acquirement by hard and soft skills: professional knowledge and abilities, necessary key competencies as well as communicative skills, teamwork, critical thinking, etc. The author offers the draft syllabus which can be used for railway experts training within the dual education system programme.

Keywords: implementation, dual education, syllabus, curriculum, railway workers, railway experts training.

* © ***Kovalenko O. M.***

The statement of the issue. Modern society is getting more globalized. Globalization covers all spheres of life including education. The Bologna Process and the transfer system allow students to obtain education and being highly employable in different countries. That is why the issue of the flexibility and recognition of academic curriculums. To improve these curriculums it is necessary to be ruled not only by the state regulations and requirements but to use world experience [5, p. 38].

The problem of the railway experts training is relevant during the whole period of the existence of the railway educational institutions. The burning questions are as follows: the continuity of the academic syllabi and curriculums at the different levels of the education, the correspondence of the training level to the labour conditions and railroad requirements, the dual education system, etc. [2; 4].

The analysis of relevant research. A lot of Ukrainian and foreign researchers investigated the problem of railway experts training: V. Bahlay, O. Bessarabova, O. Hruzdieva, I. Karapetiants, N. Labareshnykh, T. Marushchak, I. Skliarenko, E. Tumazu, Ya. Kharder, O. Khomuliak, T. Sharhun, E. Shefiieva, etc. The issues investigated by these scientists cover a wide range of problems such as railway experts training under globalisation conditions, reforming and modernisation of the Ukrainian education system, the comparative analysis of railway workers training in Ukraine and abroad, etc.

In recent decades the dual education system has been researched by various scientists using different approaches and trends. Thus, the dual education system as an adult education model was researched by M. Dernova (2014), the dual education system for skilled staff training as a way to reform higher educational institutions is investigated by R. Oleksenko (2017). O. Korkun, I. Korkun and O. Tsilnyk (2018) analyse the dual education system as a guarantee for workforce capacity. O. Boltianskyi and N. Boltianska (2020) cover the problem of the dual education system as a way to professional mobility of graduates in higher educational institutions.

However, the dual education system in the railway industry has still been understudied. The papers which cover the mentioned above problem include an article by L. Polishchuk (2018) who investigate the implementation of the dual education system for railway staff training; the work by V. Bakatanova and V. Bahlay (2018) who highlight an expert evaluation of the dual education system in a work training centre; a collective work by S. Panchenko, S. Prikhodko, O. Kameniev, A. Lapko, L. Vasyleha, Yu. Tereshchenko (2020) researches the prospective growth of the dual education system for railway highly trained professionals training, a research made by V. Hatchenko (2020) .who deals with the railway experts competencies while implementing the dual education system.

The purpose of the article is to research the implementation of the experience of the future railway experts training into the modern educational process.

The body of the research. The process of railway experts training in the second half of the XX was stipulated by several factors. One of them was the scientific and technical development of railway transport (for instance, the replacement of steam trains and diesel locomotives with electrical locomotives; the application of automatic systems in railway operation, etc.). Another factor is railroad enterprise requirements (as the railway transport develops the enterprises need more qualified workers or employees with some new qualification) [3, p. 138].

Thus, the railway industry required new skilled workers and the institution of railway education aimed at the training of skilled workers for different railroad branches. To achieve the aim vocational schools launched new majors and created new academic syllabi and curriculum which were relevant for the railway requirements. Except the training at the vocational schools, future railway experts were able to obtain some vocational education at the enterprises. Such training was regulated by special requirements for academic syllabi and curriculum for training and upgrading qualifications of the staff at the enterprises. The curriculums designed based on the requirements covered all the

necessary courses which were necessary to prepare a future railway worker for the work at the railway enterprise. The integral part of this training program was a big amount of hours which were given for training within industry course. This course took more than half of the total numbers of hours that made it highly efficient for obtaining practical skills which are necessary in the railway industry [6].

As V. Hatchenko mentioned in his article the dual education is possible as on Bachelor as on Master level. He underlines that hours given to the theoretical and practical courses can be varied and training within industry hours can be increased if approved by an employer. According to V. Hatchenko's structural plan for railway experts training on Bachelor level while obtaining the dual education, are divided into 4 years and calculated in the per cent [1, p. 48].

In the first and second academic years, the theoretical course consists of basic courses (50 %), at the third academic year it includes special courses (30 %), at the fourth academic year students have innovations and management courses (20 %). The practical course takes 40 % at the first and second years of study, the same amount at the third year of study and 20 % at the fourth year of study. Basic courses learnt during the first and the second academic years are divided into technical basic courses and humanities. Basic technical courses include higher mathematics, physics, chemistry, drawing, strength of materials, electrical engineering, material engineering, mechanism and machine theory, etc. Humanities are the following: philosophy, a foreign language, cultural studies, ethics, etc. Special courses are designed according to the enterprise's requirements and include maintenance fundamentals, repair technology, diagnostic engineering, the theory and structure of a mechanism, major components functioning, basis of design and development of technical data package. Innovations and management courses cover new methods of improvement in the railway industry and classes which are connected with the manager's organization and planning: economics, industrial engineering, ecological engineering, management, labour safety, business English [1, p. 49].

To obtain practical skills first- and second-year students are to learn about the enterprise, labour conditions, enterprise statute, fitting skills, some basic information about techniques, equipment and mechanisms, workplace hygiene. For the third-year students, it is necessary to learn some information about the enterprise's departments and branches, operation and maintenance facilities, equipment and mechanism repair, hi-tech equipment operation, robotic marking, computer-based workbenches, technical documents, etc. graduates obtain knowledge of field-specific practical skills of a specific type of operational procedures, management skills for railway department/branch operation [1, p. 50].

To our mind, taking into account the previous historical background, it would make sense to arrange future railway experts training at enterprises with the participation of the employees who work at the enterprise. Training within the industry has to take more than half of the total teaching hours. Such an approach provides balanced acquirement by hard and soft skills: professional knowledge and abilities, necessary key competencies as well as communicative skills, teamwork, critical thinking, etc.

Summarizing the results of our investigation we would like to offer a sketch academic syllabus for railway experts training using the dual education system (Table 1).

As you can see from Table 1 we recommend spending more credits for training within the industry (40 credits). The least number of credits are for the basic technical course (5 credits). All credits are divided between weeks 1-20. Weeks 21-22 are devoted to consultations and exams. Training within the industry could not only include some practical lessons but some theoretical background as well. But the implementation of such a syllabus has several challenges which are as follows: scheduling of academic hours between an educational institution and the enterprise, establishing of special academic departments at the enterprise which are responsible for teaching, labour expenses for those railway employees at the enterprise who are engaged in training of students, the shortage of academic

workload in educational establishments, etc. all of the above have to be discussed with stakeholders, community and be regulated by the government.

Table 1

A sketch academic syllabus for railway experts training for one academic year*

No	Content (courses, subjects)	Weeks			Total credits
		1-15	16-20	21-22	
		Hours per week			
I	Training within industry	25	15	-	40
II	Theoretical course				
1	Special course (maintenance fundamentals, repair technology, diagnostic engineering, the theory and structure of a mechanism, major components functioning, basis of design and development of technical data package, etc.)	8	6	-	14
2	Basic technical course (mathematics, physics, chemistry, drawing, the strength of materials, electrical engineering, material engineering, mechanism and machine theory, etc.)	5	-	-	5
	Consultations	-	-	0.5	0.5
	Exams	-	-	0.5	0.5
	Total	38	21	1	60

* Designed by the author.

The training within the industry allows not only training but obtaining a specific profession. Within the period of study future railway experts will be able to receive a profession in addition to their own.

Conclusions. Thus, taking into account previous experience and the current situation it could be said that railway experts' training is a burning problem which needs regulation at the government level. It should be mutual efforts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Infrastructure, educational institutions and enterprises. The dual education system is only one of the ways which can help to improve future railway experts training. It is one of the most efficient systems which is used successfully all over the world and its implementation into the current educational process can lead to the highly positive results in railway experts training. These results can support and develop the railway industry, to provide new highly-qualified employees, to make railway workers competitive in the labour market.

Perspectives of our following research will be aimed at studying the use of some innovative methods and techniques for future railway experts training.

Bibliography:

1. Гатченко В. О. Процес формування компетентностей фахівців залізничної галузі під час впровадження дуальної форми навчання/ *Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми першого року запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої освіти України*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 22 жовтня 2020 року). Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 48–50.
2. Дуальна освіта у залізничній галузі. URL: https://www.railinsider.com.ua/v-uz-rozpovily-yak-vprovadzhuyetsya-dual

3. Коваленко О. М. Підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту на підприємствах України (80-ті – початок 90-х рр. XX ст.). *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами*: матеріали VI Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції (м. Херсон, 20 листопада 2020 року). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Ч. І. С. 137–141.
4. Концепція дуальної освіти в Україні. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHqcTsivHwAhXkhf0HHcwJC0EQFjABegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fstorage%2Fapp%2Fmedia%2Fkolegiya-ministerstva%2F02%2Fkontseptsii-dualnoi-osviti.doc&usg=AOvVaw2NRBaEU9808aQDn9VXCJi2
5. Слюсаренко Н. В., Коваленко А. М. Подготовка специалистов железнодорожного транспорта: международный опыт. *Доклады Казахской академии образования* / редкол. А. К. Кусайынов (глава) и др. Астана, 2018. № 5. С. 38–46.
6. Требования к разработке учебных планов и программ для подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве: от 19 января 1983 года. URL: http://docs.cntd.ru/document/420273676

References:

1. Hatchenko, V. O. (2020). *Protses formuvannia kompetentnostei fakhivtsiv zaliznychnoi haluzi pid chas vprovadzhennia dualnoii formy navchannia* [The process of the formation of railway experts competencies during the dual education system implementation]. Kyiv: Naukovo-metodychnyi tsentr VFPO [in Ukrainian].
2. Dualna osvita u zaliznychnii haluzi [The dual education system in the railway industry]. Retrieved from https://www.railinsider.com.ua/v-uz-rozpovily-yak-vprovadzhuyetsya-dual [in Ukrainian].
3. Kovalenko, O. M. (2020). *Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv zalianychnoho transport na pidpriiemstavakh Ukraiiny (80-ti – pochatok 90-kh rokiv XX st.)* [Future railway experts training at the Ukrainian enterprises (80-s – the beginning of 90-s of the XX century)]. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoii osvity" [in Ukrainian].
4. Kontseptsiia dualnoii osvity v Ukraiini [The concept of the dual education in Ukraine]. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjHqcTsivHwAhXkhf0HHcwJC0EQFjABegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fstorage%2Fapp%2Fmedia%2Fkolegiya-ministerstva%2F02%2Fkontseptsii-dualnoi-osviti.doc&usg=AOvVaw2NRBaEU9808aQDn9VXCJi2 [in Ukrainian].
5. Slyusarenko, N. V., & Kovalenko, A. N. (2018). *Podgotovka spetsialistov zheleznodorozhnogo transporta: mezhdunarodnyy opyt* [Railway experts training: international experience]. Astana [in Russian].
6. Trebovaniya k razrabotke uchebnykh planov i programm dlya podgotovki i povysheniia kvalifikatsii rabochykh na proizvodstve: ot 19 yanvarya 1983 goda [The requirement to the syllabi and curriculum for the training and upgrading qualification at the enterprises dated January 19, 1983]. Retrieved from http://docs.cntd.ru/document/420273676 [in Russian].

Коваленко О. М.,
orcid.org/0000-0001-7900-6226

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Стаття присвячена впровадженню досвіду підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в сучасний освітній процес. Зазначено, що проблема підготовки фахівців залізничного транспорту є актуальною впродовж усього періоду існування залізничних навчальних закладів. Гострі питання, які поставали у процесі підготовки фахівців залізничного транспорту, такі: наступність навчальних планів та навчальних програм на різних рівнях освіти, відповідність рівня підготовки умовам праці та вимогам залізничного підприємства, система дуальної освіти тощо. У минулому (в другий половині XX століття) процес підготовки залізничних експертів був зумовлений кількома факторами. Одним із них став науково-технічний розвиток залізничного транспорту (наприклад, заміна парових потягів

та тепловозів на електровози; застосування автоматичних систем на залізниці тощо). Інший фактор – вимоги залізничного підприємства (з подальшим розвитком залізничного транспорту підприємства потребують більш кваліфікованих робітників або фахівців з новою кваліфікацією). Таким чином, залізнична галузь вимагала нових кваліфікованих робітників, а заклад залізничної освіти мав спрямувати свою діяльність на підготовку кваліфікованих робітників для різних залізничних галузей. Для досягнення цієї мети професійно-технічні навчальні заклади започаткували нові спеціальності та створили нові навчальні плани і навчальні програми, які відповідали вимогам залізниці. Зроблено висновок, що, беручи до уваги попередній історичний досвід, було би доцільно організувати підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту на відповідних підприємствах, залучаючи до неї фахівців, які працюють на підприємстві. Акцентовано, що навчання на виробництві має займати більше половини загальної кількості годин освітньої програми. Такий підхід забезпечує збалансоване засвоєння твердих та м'яких навичок: професійних знань та вмінь, необхідних ключових компетенцій, а також комунікативних навичок, командної роботи, критичного мислення тощо. Запропоновано авторський проєкт навчального плану, який може бути використаний для підготовки фахівців залізничного транспорту в рамках програми дуальної освіти.

Ключові слова: імплементація, дуальна освіта, навчальна програма, навчальний план, залізничники, підготовка фахівців залізничного транспорту.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т. В.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.230*

Куценко І. В.*,*
orcid.org/0000-0001-5347-4101

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено основні періоди становлення та розвитку моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів України (друга половина XX – початок XXI століття). Проаналізовано накази, звіти, протоколи засідань методичних об'єднань і педагогічних зібрань та інші документи, зміст яких пов'язаний із навчальною діяльністю морських навчальних закладів у цілому та моніторингом. Аналіз історичної літератури показав, що становлення та розвиток моніторингу навчальних досягнень курсантів морських навчальних закладів поділяється на чотири етапи. Охарактеризовано передумови становлення моніторингу навчальних досягнень курсантів. Уперше моніторинг навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів почав практично організовуватися і здійснюватися на початку 1940-х рр. у зв'язку з упровадженням педагогічних нововведень, які були закладені у 1930-роках. Становлення та розвиток моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів поділено на три періоди: 1944–1958 роки XX століття, що характеризується першими спробами організації моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів; 1959–1984 роки XX століття, що характеризується появою різних форм та методів моніторингу навчальних досягнень курсантів; 1985 – 2014 роки XX століття, що характеризується розквітом та поширенням актуальності моніторингу навчальних досягнень у закладах морського профілю. Визначено причини суб'єктивізму бальної системи та проаналізовано історіографічні публікації,

* © ***Куценко І. В.***

які пов'язували суб'єктивізм не з відсутністю стандартизованих засобів контролю, а з неоднозначністю опису цілей навчання і вимог до рівнів засвоєння знань. Проаналізовані накази з навчальної діяльності морських навчальних закладів України показали, що для моніторингу навчальних досягнень курсантів у окреслених морських навчальних закладах використовувалися тести та було зазначено, що показниками результатів навчання було обрано не ступінь освоєння навчальних програм, а здатність застосовувати предметні знання і вміння в ситуаціях, що вимагають вміння узагальнювати, міркувати, робити висновки, приймати рішення і продуктивно діяти.

Ключові слова: моніторинг, морська освіта, передумови, постанови радянського уряду, навчальні досягнення, курсанти, періодизація.

Постановка проблеми. Досліджувана тема є актуальною у зв'язку з проблемою важливості якості показників системи морської освіти на сучасному етапі розвитку, оскільки вона все більше ототожнюється не тільки зі соціально-економічним благополуччям суспільства, а й із формуванням професійної компетентності майбутнього морського спеціаліста. У такому контексті історичний досвід розвитку та становлення моніторингу навчальних досягнень курсантів морських навчальних закладів набуває особливої значущості.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів розглядалися широким колом вітчизняних і зарубіжних учених. Так, дослідження проблем історії педагогіки здійснювали М. Євтух, В. Кузьменко, А. Савченко, Н. Слюсаренко та ін. Різні аспекти історії морської освіти розглядали О. Чорний (діяльність навчальних закладів морського профілю на півдні України), О. Тимофєєва (історія морської освіти в Україні з огляду на соціально-комунікативну компетентність майбутніх судноводіїв), О. Чагайда (особливості морської освіти в Україні у XX столітті), А. Ляшкевич (теорія і практика морської освіти на Півдні України у XIX – XX століттях) та ін. Велику значущість мають архівні документи, головним чином, це першоджерела Державного архіву Херсонської області. Досліджено накази, циркуляри, службове листування, відношення, звіти, протоколи засідань методичних об'єднань та педагогічних зібрань, рецензії та відгуки державних кваліфікаційних комісій із захисту дипломних робіт та інші документи, зміст яких пов'язаний із навчальною діяльністю морських навчальних закладів у цілому та моніторингом навчальних досягнень у закладах морської освіти.

Історіографічний аналіз поставленої проблеми дозволив розділити всю вивчену літературу на окремі блоки відповідно до періодів становлення моніторингу навчальних досягнень курсантів морських навчальних закладів України. Цій темі приділяли увагу органи державної влади, органи управління освітою і вузівська громадськість. Однак, незважаючи на великий обсяг накопиченої наукової літератури, слід визнати, що історіографія досліджуваної проблеми ще тільки починає формуватися. Хоча інтерес істориків до проблем реформування морської освіти значно зріс ще на початку 90-х років, однак накопичена від того часу література з проблеми так і не була систематизована.

Метою статті є висвітлення передумов становлення та періодизації моніторингу навчальних досягнень курсантів морських навчальних закладів України (друга половина XX – початок XXI століття) на основі аналізу наукових досліджень, архівних та опублікованих документів та матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історіографічної літератури показав, що передумови становлення моніторингу навчальних досягнень курсантів морських навчальних закладів морських навчальних закладів України закладені ще на початку 30-40 років XX століття. Відповідно впроваджуваним методам роботи відбувалися зміни і в формах контролю знань учнів. Так, 1930 року в міністерському циркулярі підкреслювалося, що відсутність обліку і майже повне зникнення з ужитку перевірки

знань студентів є слабким місцем освіти. «Безоблікова робота повинна поступитися місцем роботі врахованій у всіх її фазах і проявах», – зазначалося у документі, а також указувалося на необхідність створення нових форм контролю досягнень, що «засновані на даних психології і випливають із сутності педагогічного процесу». Форми контролю досягнень, рекомендовані в циркулярі, поділялися на дві групи: небажані, але які можуть бути (екзамени, заліки) та обов'язкові (дискусії, колективні звітні роботи, реферати, ведення щоденника) [5, с. 113].

Циркуляр зіграв позитивну роль, давши поштовх розвитку педагогічної думки в напрямку розробок контролю рівня досягнень учнів. Існували заліки у формі диспуту, заповнення трудових книжок, складання діаграм.

Практичні зміни у моніторингу навчальних досягнень курсантів починалися після розпорядження ЦК ВКП від 5 вересня 1931, де вказувалося, що в основу контролю освітньої роботи має бути покладений «поточний індивідуальний контроль, системно проводиться облік знань». Це означало, що викладач повинен у процесі навчальної роботи вивчати кожного курсанта і на цій основі в кінці кожної чверті складати характеристику його успішності з даного предмета. У кінці року встановлювалося проведення випробувань для всіх [6, с. 69].

Як ми бачимо, у 30-х роках XX століття педагоги оперували поняттям «облік», що використовувався у розглянутий період замість поняття «моніторинг».

У 1932 році вийшов у світ методичний посібник для педагогів «Про облік успішності в АЗС і ШКМ», в якому даються загальні положення про проведення обліку: облік має бути не поверхневим, а поглибленим; облік повинен вестися планомірно і систематично, тобто безперервно; не можна зводити облік тільки до підсумкового; облік повинен бути точним, хоча педагогічна теорія і практика не висунули ще форм і методів точного обліку успішності [там само, с. 89].

Таким чином, дані положення свідчать про серйозний крок у реформуванні моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів України. Моніторинг та облік успішності визнавався дуже важливим у роботі викладача, регламентувалося його проведення, використання в освітній діяльності. При цьому педагоги усвідомлювали відсутність точних методів і форм проведення обліку успішності студентів. Все це сприяло актуалізації дослідження означеної проблеми, починаючи з 1940-х років.

Аналіз історіографічної літератури показав, що загалом у розвитку моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів можна виділити три періоди:

1944 – 1958 роки – перші спроби організації моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів;

1959 – 1984 роки – поява різних форм та методів моніторингу навчальних досягнень курсантів;

1985 – 2014 роки – розквіт та поширенням актуальності моніторингу навчальних досягнень у закладах морського профілю.

Розглянемо ці періоди детальніше.

Перший період становлення означеного явища характеризується дослідженнями цього періоду з акцентом на посилення позицій педагогічного контролю, яке тривало аж до 50-х років XX століття на тлі утвердження адміністративного стилю керівництва у всіх галузях освіти. Значне поширення в навчальних закладах, зокрема і морських, отримали ідеї авторитарності, згідно з якими в контрольно-оцінній діяльності педагога стала домінувати функція примусу до навчання. У педагогічній літературі тих років рекомендувалося посилювати провідну роль викладача, покращувати способи роботи студентів під керівництвом педагога, акцентувати контролюючі функції обліку знань [3, с. 115]. Однак якість знань від цього не підвищувався. Установка на посилення контролю породжувала, з одного боку, цілком природну протидію студентів, а з іншого

– призводила до утвердження антигуманізму, формалізму, безвідповідального ставлення до реальних результатів навчання. Лише в кінці 40-х і в 50-і роки знову було поставлено питання про необхідність вивчення студентів з метою використання зібраної інформації в їх навчанні і вихованні.

Другий етап пов'язаний з появою нових форм та методів моніторингу навчальних досягнень курсантів. Наприклад, тести в цей час існували напівлегально, офіційно заборона на них не була скасована, але вже були перші спроби дисертаційних досліджень з проблем тестування, з'являлися роботи педагогів-новаторів, в яких тести і анкетні опитування використовувалися як інструментарій для підтвердження ефективності нововведень. Аналіз звітів Херсонських морських навчальних закладів показав, що в цей час тести розроблялися без належного знання теорії педагогічних вимірювань, на основі досвіду і здорового глузду, тому частіше тестами їх можна було назвати лише умовно [1, с. 29].

Причини суб'єктивізму бальної системи в публікаціях тих років зазвичай пов'язувалися не з відсутністю стандартизованих засобів контролю, а з неоднозначністю опису цілей навчання і вимог до рівнів засвоєння знань.

На третьому етапі, у 90-х роках XX століття, особливо в другій їх половині, з'явився цілий ряд робіт із проблем моніторингу в освіті (В. Андрєєв, В. Кальней, А. Майоров, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев, С. Шишов та ін.), що містили теоретичне обґрунтування і досвід організації педагогічного моніторингу, використання якого могло бути корисним у вирішенні цієї важливої науково-практичної проблеми. Моніторинг розглядався в них як засіб отримання інформації для її подальшого використання в різних напрямках освітньої діяльності: у навчанні, вихованні, розвитку учнів, в управлінні освітою на різних рівнях: регіональному, муніципальному, рівні освітнього закладу, навчального предмета і конкретного учня або студента [3, с. 128]. У той же час гостро відчувалася потреба в державному моніторингу системи освіти.

Наприкінці 90-х років XX століття моніторинг навчальних досягнень курсантів у окреслених морських навчальних закладах характеризувався використанням тестів. Так, у наказі з навчальної діяльності (1995–1996 рр.) зазначено, що тести розробляються на основі таких принципів:

– адекватне охоплення перевіряється змістом і видами навчальної діяльності;
– максимальної відповідності змісту до норм Міжнародної морської організації;
– забезпечення зв'язку тестів;
– значущість перевіряється змістом з точки зору розвитку математичної та природничо-наукової освіти;
– відповідності віковим особливостям курсантів, для оцінки досягнень яких розроблявся тест;
– відповідності вимогам, що пред'являються до масових досліджень [4, с. 10].

Вперше було зазначено, що показниками результатів навчання виступають не ступінь освоєння навчальних програм, а здатність застосовувати предметні знання і вміння в ситуаціях, що вимагають вміння узагальнювати, міркувати, робити висновки, приймати рішення і продуктивно діяти [там само, с. 11].

Також у звітах Херсонського морського коледжу (1994–1995 рр.) описано процедуру підготовки та проведення моніторингу. Здобувачі освіти є безпосередніми учасниками дослідження у навчальному закладі. При визначенні термінів керівник моніторингу має враховувати можливі ризики, пов'язані з надмірнім навантаження на здобувачів освіти та педагогічних працівників внаслідок збігу кількох контрольно-вимірювальних заходів (державна підсумкова атестація, комплексна контрольна робота тощо). Термін проведення зовнішнього моніторингу має бути узгодженим із закладами освіти і визначеним у графіку проведення моніторингу [2, с. 12].

Висновки. Отже, у результаті аналізу архівних документів можна зробити висновок, що вперше моніторинг навчальних досягнень студентів морських навчальних

закладів почав практично організовуватися і проводитися на початку 1940-х років у зв'язку з упровадженням педагогічних нововведень, які були закладені у 1930-роках. Становлення та розвиток моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів поділено на три періоди: 1) 1944–1958 роки XX століття, що характеризується першими спробами організації моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів; 2) 1959–1984 роки XX століття, що характеризується появою різни форм та методів моніторингу навчальних досягнень курсантів; 3) 1985–2014 роки XX століття, що характеризується розквітом та поширенням актуальності моніторингу навчальних досягнень у закладах морського профілю.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розкритті особливостей моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів на початку XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Звіт про навчально-виховну діяльність Херсонського морського коледжу, 1992–1993 рр. *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Ф. 4529. Звіти про діяльність коледжу, 1992–1993 рр. Оп. 4. Спр. 18. 30 арк.
2. Звіт про навчально-виховну діяльність Херсонського морського коледжу, 1994 – 1995 рр. *ДАХО.* Ф. 4529. Звіти про діяльність коледжу, 1994–1995 рр. Оп. 7. Спр. 2. 10 арк.
3. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Москва: Интеллект Центр, 2005. 424 с.
4. Накази та постанови про навчально-виховну діяльність Херсонського морського коледжу, 1995–1996 рр. *ДАХО.* Ф. 2213. Накази та постанови, 1995–1996 рр. Оп. 11. Спр. 4. 124 арк.
5. Терентьєва Н. Еволюція окремих базових понять університетської освіти (друга половина XX – початок XXI століття). *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* 2014. № 24 (317). С. 113–119.
6. Ходаковський В. Ф. Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут. Херсон : Олді-плюс, 2007. 323 с.

References:

1. Zvit pro navchalno-vykhovnu diialnist Khersonskoho morskogo kolledgy, 1992–1993 rr. [Report on the educational activities of Kherson maritime college, 1992–1993] (Fund 4529. Reports about academic activities, 1992–1993. Inventory 4. File 18). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
2. Zvit pro navchalno-vykhovnu diialnist Khersonskoho morskogo kolledgy, 1994–1995 rr. [Report on the educational activities of Kherson maritime college, 1994–1995] (Fund 4529. Reports about academic activities, 1994–1995. Inventory 7. File 2). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
3. Maiorov, A. N. (2005). *Monitoring v obrazovanii* [Pedagogical monitoring]. Moskva: Intellekt Centr [in Russian].
4. Nakazy pro navchalno-vykhovnu diialnist Khersonskoho morskogo kolledgy, 1995–1996 rr. [Orders and resolutions of Kherson maritime college] (Fund 2213. Orders and resolutions about academic activities, 1995–1996. Inventory 11. File 4). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
5. Terentieva, N. (2014). Evoliutsiia okremykh bazovykh poniat universytetskoi osvity (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Evolution of some basic concepts of university education (the second half of the XX – the beginning of the XXI centuries)]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky*, 24 (317), 113–119 [in Ukrainian].
6. Khodakovskyi, V. F. (2007). *Istoriia morskoi osvity Ukrainy. Kherson derzhavnii morskii institute* [History of maritime education in Ukraine. Kherson State maritime institute]. Kherson: Oldi-plius [in Ukrainian].

Kutsenko I. V.,
orcid.org/0000-0001-5347-4101

PREREQUISITES FOR FORMATION AND PERIODIZATION OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS MONITORING IN THE MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES)

In the article the main periods of formation and development of students' academic achievements monitoring in the maritime educational institutions in Ukraine (the second half of the XX – the beginning of the XXI centuries) are highlighted.

Orders, reports, minutes of methodological associations' meetings and pedagogical meetings and other documents, the content of which is related to the educational activities of maritime educational institutions in general and monitoring of students' academic achievements, are analysed. The analysis of the historical literature showed that formation and development of cadets' academic achievements monitoring of maritime educational institutions is divided into four stages. The preconditions of formation of cadets' academic achievements monitoring are characterised.

For the first time, students' academic achievements monitoring of maritime educational institutions began to be practically organised and carried out in the early 1940s in connection with the introduction of pedagogical innovations, which were laid down in the 1930s. Formation and development of students' academic achievements monitoring of maritime educational institutions is divided into three periods: 1944–1958 of the twentieth century, which is characterised by the first attempts to monitor students' academic achievements of maritime educational institutions; 1959–1984 of the twentieth century, which is marked by new forms and methods of cadets' academic achievements monitoring; 1985–2014 of the twentieth century, which is characterised by the flourishing and spread of the relevance of monitoring academic achievements in maritime institutions.

Reasons for the subjectivism of the scoring system are identified, historiographical publications are analysed, which linked subjectivism not with the lack of standardised tools of control, but with the ambiguity of the description of learning objectives and requirements for the levels of knowledge acquisition.

The analysed orders on educational activities of maritime educational institutions of Ukraine showed that tests were used to monitor cadets' academic achievements in the outlined maritime educational institutions.

Key words: monitoring, maritime education, prerequisites, Soviet government regulations, educational achievements, cadets, periodization.

Дата надходження статті: 13.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 371.03
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.231*

Петренко Г. О.*,*
orcid.org/0000-0002-5233-4219
Кохановська О. В.*,*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ»

У статті розглядається проблема визначення сутності поняття «розвиток музичного виховання дітей». Зокрема, зазначається, що на сьогодні музичне виховання підростаючого покоління в Україні вимагає уваги і вдосконалення, а, зважаючи на перманентне реформування

* © ***Петренко Г. О.***
* © ***Кохановська О. В.***

освітньої галузі, потребує уточнення термінологічний апарат, зокрема сутність поняття «розвиток музичного виховання дітей». Проаналізовано ступінь дослідженості проблеми та виділено праці вчених, які розробляли проблеми транформації та розвитку музичного виховання (С. Горбенко, О. Михайличенко, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, Т. Танько, Л. Хлєбнікова, Г. Шевченко, В. Шульгіна та ін.).

У контексті досліджуваної проблематики розглянуто потрактування понять «розвиток», «виховання», «музичне виховання», «музичне виховання дітей».

Висвітлено сучасний стан початкової мистецької освіти в Україні. Зауважено, що сьогодні паралельно з уведенням реформи Нова українська школа одночасно відбуваються перетворення у сфері музичної освіти, зокрема реформування початкових мистецьких навчальних закладів (до яких належали і музичні школи) за ініціативи Міністерства культури України у 2017 році. Проаналізовано законодавчу базу функціонування початкової мистецької освіти, зокрема Концепцію сучасної мистецької школи, яка є базовим документом на сьогодні.

Зроблено висновок, що у наш час проблема музичного вихованя є досить актуальною. Під «розвитком музичного виховання дітей» розумітимемо специфічний процес безперервних кількісних та якісних змін у сфері передачі та засвоєння музичних знань, умінь та навичок, які безпосередньо спрямовані на формування в особистості музичних нахилів, здібностей, ідеалів.

Ключові слова: розвиток, виховання, музичне виховання дітей, музичне виховання дітей в Україні, сутність та структура поняття.

Постановка проблеми. Модернізація освітнього процесу актуалізує сьогодні важливість питання розвитку особистості під час навчання і виховання, створення найкращих умов для всебічного розвитку дитини. Сучасні реалії нашого життя загострили проблему духовного розвитку людини, що спонукає до пошуків нових форм і методів виховання. Залучення до музичного мистецтва сприяє формуванню морально-естетичних почуттів, поглядів, переконань та духовних потреб підростаючого покоління. Тому важливо розібратися у методиці музичного виховання, а також історії його становлення та розвитку, адже саме аналіз минулого дозволяє краще зрозуміти переваги та недоліки даної сфери на сучасному етапі та спрогнозувати перспективи розвитку в майбутньому.

З огляду на це, розвиток музичного виховання в Україні вимагає уваги і вдосконалення, а, зважаючи на перманентне реформування освітньої галузі, уточнення потребує термінологічний апарат, зокрема, сутність ключового поняття «розвиток музичного виховання дітей».

Аналіз досліджень. Проблема виховання має давню історію. Існує величезна кількість педагогічних і філософських досліджень, присвячених цьому питанню. У різних сферах відомі філософи і вчені вивчали вплив виховного процесу на особистість, серед них Б. Бім-Бад, В. Блюмкін, Л. Сохань, С. Подмазін та ін. Псіхологічні аспекти виховання досліджували Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.

Особливості музичного виховання було розглянуто такими вченими, як С. Горбенко, Л. Масол, О. Михайличенко, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, Т. Танько, Л. Хлєбнікова, Г. Шевченко, В. Шульгіна та ін.

Проблеми музичного розвитку також досліджували Б. Ананьєв, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Г. Костюк, С. Науменко та ін. Але питання музичного виховання особистості досі привертає до себе увагу і потребує подальшого вивчення, особливо в контексті реформування мистецької галузі.

Мета статті – розглянути сутність поняття «розвиток музичного виховання дітей» на основі аналізу музичного виховання як складової виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Етимологи зауважують, що українське слово «виховання» утворилося від слова «ховати» або «вирощувати» [8].

В академічному тлумачному словнику української мови слово «виховання» трактується як «сукупність знань, культурних навиків, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання» [15, с. 529]

С. Гончаренко визначає зміст «виховання» с точки зору «процесу», тобто виховання має послідовний, закономірний характер, що включає змістову і процесуальну сторони –«процес виховання – цілісний процес, у якому органічно поєднані змістова і процесуальна сторони. Змістова сторона процесу виховання характеризує сукупність виховних цілей. Процесуальна – характеризує самокерований процес педагогічної взаємодії викладача й студента, що включає організацію і функціонування системи виховної діяльності й самовиховання» [7, с. 125].

А. Петровський розглядає виховання як процес входження людини в соціум. Він зазначає, що виховання є діяльністю, яка спрямована на передачу суспільно-історичного досвіду від одного покоління до іншого, як цілеспрямований та планомірний уплив на свідомість та поведінку особистості з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [14, с. 17].

В. Галузинський розглядає виховання у двох сенсах: у широкому – сума впливів (педагогічного та соціального) на психіку людини, що спрямовані на її підготовку до активної участі у житті суспільства; у вузькому – як планомірний вплив школи і батьків на вихованця [6, с. 86].

До видів виховання відносять: естетичне, музичне, громадянське, національно-патріотичне, фізичне [5].

Музичне виховання є складовою музичної педагогіки, під якою розуміють «галузь педагогічної науки (загальної педагогіки), яка вивчає особливості освіти, навчання та виховання особистості засобами музичного мистецтва. Музичну педагогіку слід відрізняти від окремих методик музичного навчання та виховання, оскільки вона є загальною наукою, зміст якої спрямований не на розвиток окремих музичних якостей людини, а на формування особистості» [13].

Музичне виховання безпосередньо пов'язане з теорією музичної освіти, яку Л. Безбородова розглядає як систему наукових знань і понять про закономірності управління музичним розвитком дитини, виховання її естетичних почуттів у процесі залучення до музики і формування естетичної свідомості. Як система наукових знань теорія музичної освіти входить у загальну систему педагогічних наук і займає в ній своє самостійне місце. Вона також є складовою частиною шкільної педагогіки, оскільки вона її предметом є музичне виховання дитини від 6 до 15 років [3, с. 26].

На сьогодні музичне виховання належить до системи обов'язкової виховної роботи сучасної школи. Воно реалізується в закладі загальної середньої освіти на уроках музики, які входять до інваріантного компонента змісту середньої освіти.

Відзначимо, що в науково-педагогічній літературі відсутнє єдине трактування поняття «музичне виховання». На основі порівняльного аналізу визначимо кілька напрямків, у рамках яких воно тлумачиться.

Е. Абдулін та Є. Ніколаєва зазначають, що термін «музична освіта» розглядається як інтегративний, що поєднує музичне виховання, навчання та розвиток, причому дефініція «музичне виховання» застосовується у двох значеннях: вузькому – як виховання окремих якостей особистості, пов'язаних з музикою, широкому – моральне, естетичне, художнє виховання [1, с. 7].

Як процес музичне виховання є процесом передачі та засвоєння музичних знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, що надихають особистість на практичну музично-естетичну діяльність.

Відомі музикознавці і культурологи Л. Рапацька та М. Катунян розглядають «музичне виховання» з позиції особистісно-діяльнісного підходу і трактують його як процес долучення особистості до музичної культури суспільства [9, с. 95].

Схожої точки зору дотримується Ю. Алієв, який зазначає, що «музичне виховання – це цілеспрямований і систематичний розвиток музичної культури, музичних здібностей людини, виховання в неї емоційної чуйності до музики, розуміння і глибокого переживання її змісту» [2, с. 206].

На важливості музичного виховання наголошував і відомий педагог В. Сухомлинський, який підкреслював, що «музичне виховання – це не виховання музиканта, а, насамперед, виховання людини» [7, с. 274].

Н. Ветлугіна розглядає дефініцію «музичне виховання» з позиції системного підходу, розуміючи під ним систему колективного навчання музиці та виховання музично-естетичного смаку дітей молодшого віку (в дитячих садках) [4, с. 323]. Як бачимо, дослідниця, говорячи про досліджуваний термін, розглядає його лише для вікової категорії дітей дошкільного віку.

Музичне виховання має здійснюватися, починаючи з «пелюшкового» віку. Проведене дослідження свідчить, що музика застосовувалась для виховання підростаючих поколінь ще з давніх часів. Так, загальновідомо, що мислитель та філософ Платон у своїх книгах надавав головну роль у вихованні юнака музиці, яка сприяла формуванню таких рис, як мужність, доброчесність і врівноваженість, що є необхідним для добросовісного громадянина. Інший філософ та педагог Арістотель стверджував, що музика покликана слугувати трьом завданням – вихованню, очищенню та інтелектуальному розвитку [2, с. 77].

Німецький композитор Карл Орф, автор специфічної системи музичного виховання дітей, що ґрунтувалася на стимулюванні розвитку дитячої творчості, зазначав, що елементарна музична грамотність є необхідною для будь-якої дитини. Він також зауважував, що розвиток здібностей дитини відбувається під час активної музичної діяльності. І правильна організація такої діяльності для дитини є головним завданням педагогів музичного мистецтва [там само].

Музичне виховання сьогодні є результатом багатовікового досвіду його розвитку.

В тлумачному словнику української мови дається таке трактування поняття «розвиток»: «процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого і як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [1, с. 529].

Г. Костюк зазначав, що «розвиток – безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» [12, с. 312].

Музичне виховання в Україні має тривалу історію. Воно ввібрало у себе найкращі традиції світового та вітчизняного мистецтва. На території України було створено широку мережу закладів музичної освіти, виросла ціла плеяда видатних музикантів-педагогів, організаторів, виконавців, композиторів, громадських діячів. Все це визначило фундаментальний та масштабний характер розвитку музичного виховання на Україні.

Музична підготовка здійснюється під час освітнього процесу за допомогою певних форм і методів. Форми його організації зумовлюються відповідними видами

та характером музичної діяльності учасників. Це уроки, лекції, концерти, конкурси, екскурсії, фестивалі та ін.

До загальних методів музичного виховання можна віднести:

«а) методи формування музично-естетичної свідомості;

б) методи організації музично-естетичної діяльності та формування досвіду практичної музичної творчості;

в) методи стимулювання практичної музичної діяльності;

г) методи музичного самовиховання» [13].

Сьогодні музичне виховання дітей є невід'ємним компонентом системи освіти в Україні, що спрямована на опанування підростаючим поколінням музичним культурним досвідом відповідно до вікових особливостей та узгоджена із законодавчими документами України [10].

Творча спрямованість та зорієнтованість освіти молодого покоління на засвоєння кращих здобутків культури та мистецтва передбачена «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Законами України «Про освіту», «Про середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Концепцією позашкільної освіти й виховання», «Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах», «Комплексною програмою художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» та ін.

Сьогодні паралельно з уведенням реформи Нова українська школа одночасно відбуваються перетворення у сфері музичної освіти. Так, 2017 року Міністерство культури виступило з пропозицією реформування початкових мистецьких навчальних закладів (до яких належали і музичні школи).

28 вересня 2017 року набув чинності Закон України «Про освіту», який визначає інструменти для реалізації масштабної освітньої реформи. Частина друга статті 21 Закону визначає мистецьку освіту як спеціалізований вид освіти,

Згідно наказу Міністерства культури України № 1433 від 20.12.2017 року було затверджено Концепцію сучасної мистецької школи. Розробка цього документу здійснювалась з метою модернізації змісту мистецької освіти. У документі наголошено на необхідності актуалізації музичної освіти в сучасному суспільстві [11].

Реформування включало зміну назви на «мистецькі школи», перехід на освітні програми, поділ учнів (залежно від необхідності продовжувати освіту) на тих, що отримують формальну освіту та тих, що отримують неформальну освіту. Ці зміни спричинили дисонансні розходження думок у суспільстві та зумовлюють подальше звернення до історичної спадщини функціонування музичних шкіл і досвіду музичного виховання в закладах освіти України з метою недопущення тотальних помилок у розбудові музичної освіти та упровадження позитивного ретроспективного досвіду музичного виховання підростаючого покоління на території України.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічних та публіцистичних джерел можемо констатувати, що проблема музичного виховання на сьогодні є досить актуальною. Під «розвитком музичного виховання дітей» розумітимемо специфічний процес безперервних кількісних та якісних змін у сфері передачі та засвоєння музичних знань, умінь та навичок, які безпосередньо спрямовані на формування в особистості музичних нахилів, здібностей, ідеалів.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні генези музичного виховання дітей упродовж другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаних джерел:

1. Абдулин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

2. Алиев Ю. Формированиемузыкальнойкультурышкольников-подростковкакдидактическая проблема. Москва: Изд-во СГУ, 2012. 479 с.
3. Безбородова Л. А. Теория и методика музыкального образования: учебное пособие. М.: Флинта, 238 с.
4. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1983. 256 с.
5. Виховання: матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F
6. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія й історія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл, які вивчають дисципліну «Педагогіка». Київ: Вища шк., 1995. 236 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
8. Горюшина Г. Н. Із таємниць походження слова. URL: http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/index2_az.htm
9. Денисова И. В. Понятийно – терминологический апарат исследования развития музыкального образования. *Вестник ВДУ*. 2016. № 4 (93). С. 94–98.
10. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Концепція національного виховання та ін. Харків : Школа, 2016. С. 10–223.
11. Концепція сучасної мистецької школи, затверджена наказом Міністерства культури України від 20 грудня 2017 року № 1433. URL: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844b
12. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посібник. Київ: Знання. 2006. С. 312.
13. Музична педагогіка. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0
14. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 15–29.
15. Словник української мови: в 11 томах. Том 1, 1970. С. 529.
16. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. *Вибрані твори*: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.

References:

1. Abdulin, E. B., & Nikolaeva, E. V. (2004). *Teoriia muzykalnogo obrazovaniia* [Theory of musical education]. Moskva: Izdatelskii tcentr "Akademiia" [in Russian].
2. Aliev, Yu. (2012). *Formirovanie muzykalnoi kultury shkolnikov-podrostkov kak didakticheskaia problema* [Formation of school-teenagers' musical culture as a didactic problem]. Moskva: izd-vo SGU [in Russian].
3. Bezborodova, L. A. *Teoriia i metodika muzykalnogo obrazovaniia* [Theory and method of music education]. Moskva: Flinta [in Russian].
4. Vetlugina, N. A. (1983). *Teoriia i metodika muzykalnogo vospitaniia v detskom sadu* [Theory and method of musical education in a preschool institution]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
5. Vykhovannia: material z Vikipedii – vilnoi entsyklopedii [Education: Wikipedia material is a free encyclopedia]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F [in Ukrainian].
6. Haluzynskyi, V. M. (1995). *Pedahohika: teoriia y istoriia* [Pedagogy: theory and history]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
7. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Horiushyna, H. N. Iz taiemnyts pokhodzhennia slova [From the secrets of the word origin]. Retrieved from http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/index2_az.htm [in Ukrainian].
9. Denisova, I. V. (2016). Poniatiino – terminologicheskii apparat issledovaniia razvitiia muzykalnogo obrazovaniia [Conceptually-terminological apparatus for researching music education development]. *Vesnik VDU*, 4 (93), 94-98 [in Russian].
10. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita (Ukraina XXI stolittia)», Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia ta in. [State National Program "Education (Ukraine XXI century)", Concept

of national education]. (2016). Kharkiv: Shkola. Retrieved from https://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844b [in Ukrainian].
11. The concept of a modern art school, approved by the order of the Ministry of Culture of Ukraine dated December 20, 2017 No 1433. Retrieved from http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844b [in Ukrainian].
12. Kuzminskyi, A. I., & Omelianenko, V. L. (2006). *Pedahohika u zapytanniakh i vidpovidiakh* [Pedagogy in questions and answers]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
13. Muzychna pedahohika [Musical pedagogy]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0 [in Ukrainian].
14. Petrovskii, A. V. (1984). Problema razvitiia lichnosti s pozitcii sotcialnoi psikhologii [The problem of personality development from the perspective of social psychology]. Voprosy psikhologii, 4, 15–29 [in Russian].
15. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. (Vol. 1). (1970) [in Ukrainian].
16. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. In *Vybrani tvory v 5 t.* [Collected works in 5 volumes]. (Vol. 3). Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

Petrenko H. O.,
orcid.org/0000-0002-5233-4219
Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT "CHILDRENS' MUSICAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT"

The article discusses the problem of determining the essence of the concept "children's musical educational development". In particular, it is noted that today musical education of the younger generation (teenagers) in Ukraine is gaining attention and needs improvement, in addition, and in spite of the permanent reform of the educational sector, the terminology needs clarification, in particular the essence of the concept "children's musical educational development".

The degree of research of the problem is analysed and scientists' works who developed the problems of transformation and development of musical education have been analysed (S. Horbenko, O. Mykhailychenko, H. Padalka, A. Rastryhina, O. Rostovskyi, T. Tanko, L. Khliebnikova, H. Shevchenko, V. Shulhina and others).

In the context of the researched problems, the interpretation of the concepts "development", "upbringing", "music education" and "children's music education" is considered.

The current state of primary art education in Ukraine is examined. It is noted that today, in parallel with the introduction of the reform, the New Ukrainian School is simultaneously undergoing transformation in the field of music education, in particular, the reform of primary music educational institutions (which include music schools) at the initiative of the Ukrainian Ministry of Culture in 2017. The legislative framework of functioning of primary art education, in particular the Concept of Modern Art School, which is the main document for today, has been analysed.

It is concluded that the problem of musical education today is quite relevant. The concept "children's musical education development" is understood as a specific process of continuous quantitative and qualitative changes in the field of transfer and adaptation of musical knowledge, skills and abilities, which are directly aimed at forming musical inclinations, abilities and ideals.

Key words: development, upbringing, children's music education, children's musical education in Ukraine, understanding and structure of the concept.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 37.032
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.232

Пислар А. Б.*,*
orcid.org/0000-0001-6843-4655

ПЕРІОДІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1958-1991 РР.)

У статті на основі аналізу джерельної бази зроблена спроба обґрунтувати періодизацію розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України в 1958–1991 роках.

Акцентовано, що при обґрунтуванні періодизацій певних педагогічних процесів науковці зазвичай спираються на закономірності соціально-економічного й політичного розвитку суспільства, а також на історичні особливості розвитку народної освіти і педагогічної думки в цілому та виховання молодого покоління зокрема.

Проаналізовано наукові праці С. Батишева, О. Веселової, Н. Глазунової, В. Кульчицького, Н. Нічкало, О. Сухомлинської, в яких розглядаються періодизації розвитку різних історико-педагогічних процесів, а саме: радянської педагогіки, професійно-технічної освіти в СРСР, системи професійно-технічної освіти, виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти, патріотичного виховання в школах України.

На цьому підґрунті відокремлено три періоди розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України досліджуваної доби, а саме: 1) 1958–1971 роки – орієнтація на суспільне виховання учнівської молоді та формування комуністичної моралі; 2) 1972–1984 роки – посилення впливу Комуністичної партії та ідеологічного виховання, становлення «патерналізму»; 3) 1985–1991 рр. – початок демократичної перебудови виховного процесу.

Виявлено, що ці періоди відображають розвиток виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України, зумовлені впливами державної політики, розвитком педагогічної думки та змінами соціально-економічних умов у ті часи.

Підсумовано, що будь-яка періодизація розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України не висвітлює в повній мірі всіх умовностей, тим самим дає можливість для подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: виховання, учнівська молодь, заклади професійно-технічної освіти, періодизація, педагогічна думка.

Постановка проблеми. На всіх етапах розвитку суспільства проблема виховання нової робочої зміни стоїть дуже гостро, особливо нині в контексті інтеграції нашої держави в європейський простір. У зв'язку з цим підвищуються вимоги й до виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України. Саме тому актуальним є вивчення вітчизняного історико-педагогічного досвіду в цій царині, зокрема здобутого в 1958–1991 роках, коли вихованню молоді приділялася неабияка увага.

Аналіз досліджень. Різні аспекти виховання учнівської молоді знайшли своє відображення в працях С. Батишева, О. Веселової, Н. Глазунової, В. Кульчицького, Н. Нічкало, О. Сухомлинської, які, зокрема, розглядали періодизації розвитку різних історико-педагогічних процесів, а саме: радянської педагогіки, професійно-технічної освіти в СРСР, системи професійно-технічної освіти, виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти, патріотичного виховання в школах України.

Мета статті: обґрунтувати періодизацію розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України досліджуваного періоду.

* © *Пислар А. Б.*

Виклад основного матеріалу. З метою виділення періодів розвитку досліджуваного явища розглянемо дослідження вітчизняних учених, дотичні до нашої проблематики.

Так, цінним доробком до нашої проблематики є праця О. Сухомлинської «Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції» (2014 р.), де запропоновано таку періодизацію розвитку радянської педагогіки:

– 1917–1923 роки – анархо-утопічна ідеологія розвитку радянської педагогічної науки;

– 1924–1928 роки – освітнє експериментування в СРСР як педагогічна «робінзонада»;

– 1930– початок 1950 років – сталінська педагогіка: ізоляціонізм і тотальна ідеологія;

– 1953–1964 роки – часткова демократизація радянської педагогіки в умовах «відлиги»;

– 1965–1970 роки – контрреформаційні процеси в освіті й педагогіці;

– початок 1970 років – 1985 рік – формування застійних явищ у педагогічній науці як «підточування моноліту»;

– 1985–1991 роки – всезагальна критика офіційної радянської педагогіки; розвиток демократичних, критичних педагогічних ідей [6, с. 6].

С. Батишев у своїй книзі «Нариси історії професійно-технічної освіти в СРСР» (1981 р.) на підґрунті спільних закономірностей соціально-економічного й політичного розвитку суспільства, а також, беручи до уваги історичні особливості розвитку народної освіти і педагогічної думки в цілому, виділив три основних періоди в історії професійно-технічної освіти в СРСР [5].

Перший період (1917–1940 рр.) – становлення і зміцнення радянської системи профтехосвіти і професійної педагогіки в умовах переходу від капіталізму до соціалізму, зміцнення соціалістичного суспільства.

Етапи першого періоду:

1) 1917–1920 роки – ліквідація капіталістичної системи учнівства і докорінна перебудова старої ремісницької школи, пошук нових, соціалістичних форм підготовки кваліфікованої робочої сили, централізація керівництва профтехосвітою, початок перетворення підготовки робітників відповідно принципів «нової педагогіки і соціалізму»;

2) 1921–1933 роки – формування державної системи профтехосвіти, становлення радянської професійно-технічної школи та перетворення школи ФЗУ в основну форму підготовки кваліфікованої робочої сили;

3) 1933–1940 роки – розвиток професійно-технічної школи як школи з виразною професійною спрямованістю, масовий і широкий розвиток різних форм технічного навчання на виробництві.

Другий період (1940–1958 рр.) – створення і розвиток державних трудових резервів як єдиної централізованої системи підготовки і розподілу кваліфікованих робітників з числа молоді.

Етапи другого періоду:

1) 1940–1945 роки – поява шкіл і училищ трудових резервів у довоєнні роки і їх розвиток у роки Великої Вітчизняної війни;

2) 1945–1958 роки – подальший розвиток системи державних трудових резервів у роки відновлення народного господарства і подальшого зміцнення соціалізму.

Третій період (1959–1980 рр.) – перебудова і вдосконалення системи профтехосвіти у відповідності до вимог розвинутого соціалістичного суспільства та науково-технічної революції, підвищення ролі навчальних закладів профтехосвіти у підготовці висококваліфікованих робітників і здійсненні загальної середньої освіти.

Етапи третього періоду:

1) 1959–1965 роки – перебудова системи трудових резервів і створення замість багатьох різнотипних навчальних закладів єдиного типу профтехшкіл – міських і сільських професійно-технічних училищ, переведення їх на базу школи-восьмирічки;

2) 1966–1980 роки – реалізація довготривалої програми підготовки кваліфікованих робітників на основі рішень XXIII (1969 р.), XXIV (1972 р.), XXV (1977 р.) з'їздів партії та постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР про розвиток профтехосвіти (1969, 1972, 1975, 1977, 1979 рр.).

Обґрунтовуючи кожен із вищеназваних періодів, поміж іншого, С. Батишев торкається також проблем виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти. Це стосується й наукового пошуку Н. Ничкало щодо виховання робочої зміни.

У праці «Виховання робочої зміни» (1982 р.) вчена виділяє два важливих періоди, що, на її думку, вплинули на виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти, а саме:

1) 1971–1975 роки – робота щодо покращення комуністичного виховання та комуністичної моралі, здійснювана в системі закладів професійно-технічної освіти громадськими і партійними організаціями (комсомол, Комуністична партія, профспілки);

2) 1978–1985 роки – забезпечення наступності в проведені виховної роботи громадськими організаціями в системі «школа – профтехучилище – підприємство – ВНЗ» [4, с. 52–53].

О. Веселова у своїй книзі «Молода зміна робочого класу» (1983 р.) у процесі виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти виділяє такі періоди:

1) 1959–1965 роки – зародження та розвиток наставництва як важливої форми виховання молоді;

2) 1966–1970 роки – посилення комуністичного виховання, зокрема поліпшення ідеологічного виховання [1, с. 52, 76].

Н. Глазунова у роботі «Підготовка робочої зміни (розвиток системи професійно-технічної освіти 1959–1987 рр.)» (1987 р.) виділяє такі періоди розвитку системи професійно-технічної освіти:

1) 1959–1965 роки – перебудова і вдосконалення системи підготовки кваліфікованих робітників з учнівської молоді;

2) 1966–1972 роки – зростання ролі громадських організацій у вихованні учнівської молоді;

3) 1973–1983 роки – вдосконалення комуністичного виховання, формування комуністичної моралі [2, с. 26, 65–66, 76-79].

Як бачимо, хоча вчена виділяє періоди розвитку системи професійно-технічної освіти, однак усі вони безпосередньо пов'язані з вихованням учнівської молоді.

Ця проблема знайшла відображення й у наукових пошуках В. Кульчицького, який розробив періодизацію розвитку патріотичного виховання в школах України в 1945–2019 рр. На основі історико-політичних і соціально-педагогічних особливостей розвитку державних утворень на українських землях дослідник визначив «два взаємопротилежні історичні періоди патріотичного виховання, межею між якими стало утворення незалежної української держави в 1991 р.» [3, с. 3]. Для нашого дослідження значний інтерес становлять перші два періоди: ідеологічно-організаційний (1945–1964 рр.) та суспільно-пропагандистський (1965–1991 рр.).

У 1945–1964 роках, на думку В. Кульчицького, відбувалося «становлення наукової теорії патріотичного виховання в умовах партійно-державного управління виховним процесом, нівелювання національних й особистісних особливостей, централізована уніфікація змісту навчальних програм, реалізація практики патріотичного виховання відповідно до радянської інтерпретації марксистсько-ленінської методології та концепції комуністичного виховання» [3, с. 3].

Науковець розділяє цей період на два субперіоди:

1) 1945–1953 роки – час, коли відбувалося «нівелювання загальнолюдських та морально-патріотичних цінностей, їхнє підпорядкування ідеї формування особистості відповідно до потреб тоталітарного режиму»;

2) 1954–1964 роки – «становлення елементів демократизації виховного процесу; розвиток патріотичних переконань згідно з комуністичною ідеологією; упровадження елементів авторитаризму в педагогічну практику» [3, с. 3-4].

У 1965–1991 роках домінували ідеї інтернаціоналізму та соціалістичного патріотизму. І цей період розділений ученим на два субперіоди:

1) 1965–1983 роки – спостерігалися «тенденції до уніфікації суспільного життя, виховання відданості ідеям Комуністичної партії і радянської влади; нівелювання особистості; посилення педагогічного морально-патріотичного впливу на учнів»;

2) 1984–1991 роки – «ухвалення документа «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» (1984 р.), який мав суперечливий характер, засвідчив непослідовність освітньої політики та кризовий стан радянської освіти й науки, їхнє підпорядкування ідеологічним інтересам» [3, с. 4].

Ретельний аналіз вищезгаданих та інших наукових праць, дотичних до досліджуваної проблематики, дозволяє виділити в розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України в 1958–1991 роках такі періоди:

1-й (1958–1971 рр.) – орієнтація на суспільне виховання учнівської молоді та формування комуністичної моралі;

2-й (1972–1984 рр.) – посилення впливу Комуністичної партії та ідеологічного виховання, становлення «патерналізму»;

3-й (1985–1991 рр.) – початок демократичної перебудови виховного процесу.

Більш детальне вивчення цих періодів розвитку виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України досліджуваної доби може бути здійснене у подальших наукових пошуках.

Список використаних джерел:

1. Веселова А. М. Молодая смена рабочего класса: Подготовка рабочих (в системе профтехобразования УССР). Киев: Наук. думка, 1983. 116 с.
2. Глазунова Н. И. Подготовка рабочей смены (Развитие системы профессионально-технического образования. 1959–1987 гг.). Киев: Высшая школа, 1987. 199 с.
3. Кульчицький В. Й. Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945–2019 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 490 с.
4. Ничкало Н. Г. Воспитание рабочей смены. Киев: Политиздат Украины, 1982. 199 с.
5. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / редкол.: С. Я. Батишев (гл. ред.). Москва: Педагогика, 1981. 351 с.
6. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Вип. 1. С. 4–24. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32308395.pdf

References:

1. Veselova, A. (1983). *Molodaia smena rabochego klassa: Podgotovka rabochikh (v sisteme proftekhobrazovaniia USSR)* [Next generation of the working class: preparing workers (in the system of vocational education in the USSR)]. Kiev: Nauk. dumka [in Russian].
2. Glazunova, N. (1987). *Podgotovka rabochei smeny (Razvitie sistemy professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniia. 1959–1987 gg.)* [Preparing the next generation for the work (Development of the system of vocational education. 1959–1987)]. Kiev: Vysshaia shkola [in Russian].
3. Kulchytskyi, V. (2020). *Teoriia i praktyka patriotychnoho vykhovannia v shkolakh Ukrainy (1945–2019 rr.)* [Theory and practice of patriotic education at Ukrainian schools (1945–2019)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Nichkalo, N. (1982). *Vospitaniye rabochey smeny* [Upbringing the new generation for the work]. Kiev: Politizdat Ukrainy [in Russian].

5. Batishev, S. (Ed.). (1981). *Ocherki istorii professionalno – tekhnicheskogo obrazovaniya v SSSR* [Studies in history of vocational education in the USSR]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
6. Sukhomlunska, O. (2014). Radianska pedahohika yak ideolohiia: sproba istorychnoi rekonstryktsii [Soviet pedagogy as an ideology: an attempt of historical reconstruction]. *Istoryko – pedahohichnyi almanakh*, 1, 4–24. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/32308395.pdf [in Ukrainian].

Pyslar A. B.,
orcid.org/0000-0001-6843-4655

CHRONOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF THE YOUTH UPBRINGING AT INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE (1958-1991)

The article describes the attempt on the basis of the literature based analysis to explain the chronology of the development of the youth upbringing at institutions of vocational education in Ukraine in 1958–1991. It is stressed that when explained the chronology of some pedagogical processes, scientists generally rely on the patterns of the socioeconomic and political development of the society, and also historical peculiarities of the development of public education and pedagogical thinking as a whole and the upbringing of the young generation in particular. Scientific works of S. Batyshev, O. Veselova, N. Hlazunova, V. Kulchytskyi, N. Nichkalo, O. Sukhomlynska are analyzed in which chronologies of the development of different historical and pedagogical processes are studied namely Soviet pedagogy, vocational education in USSR, the system of vocational education, the youth upbringing at institutions of vocational education, patriotic education at schools of Ukraine. On this basis three stages of the development of the youth upbringing at institutions of vocational education in Ukraine of the researched period are highlighted namely: 1) 1958–1971 – focus on nonparental care of the youth and formation of the communist morality; 2) 1972–1984 - empowerment of the Communist Party and ideological education, formation of "paternalism"; 3) 1985–1991 – the beginning of the democratic reconstruction of the educational process. It is found out that these stages reflect the development of the youth upbringing at institutions of vocational education in Ukraine caused by the influences of the state policy, the development of pedagogical thinking and changes of socioeconomic conditions in those times. It is concluded that any chronology of the development of the youth upbringing at institutions of vocational education in Ukraine does not bring the view of all the conventions completely, in the same way it offers the opportunity for further scientific research.

Key words: upbringing, the youth, institutions of vocational education, chronology, pedagogical thinking.

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т. В.

УДК 371.10 (438) "1960/1980" М. Демель
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi48.233*

Сливка Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-1865-6326

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ МАЦЄЯ ДЕМЕЛЯ (MACIEJ DEMEL; 1923–2017)

Статтю присвячено актуальній проблемі – вихованню дітей та молоді з метою плекання їхнього здоров'я. Зазначено, що творча спадщина польських науковців, освітян і громадсько-просвітницьких діячів у контексті цієї проблеми заслуговує на особливу увагу, оскільки її переосмислення відкриває нове бачення реалізації здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах України. Висвітлено зміст деяких праць лікаря, педагога,

* © ***Сливка Л. В.***

професора наук про фізичну культуру, спеціаліста у ділянці фізичного виховання і педагогіки здоров'я Мацея Демеля (пол. Maciej Demel; 1923–2017) щодо визначення феномена здоров'язбережувального виховання як педагогічного процесу, його мети, завдань і технологій. Під цим кутом деталізовано змістове наповнення таких розвідок вченого: «Нотатка з національної конференції шкільної гігієни» («Notatka z Krajowej Konferencji Higieny Szkolnej»; 1960), «Здоров'язбережувальне виховання як педагогічна дисципліна» («Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna»; 1965), «Про здоров'язбережувальне виховання» (пол. «O wychowaniu zdrowotnym»; 1968), «Вчитель здоров'я. Життя і діяльність лікаря Станіслава Копчиньського. 1873–1933–1973» («Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Korczyńskiego. 1873–1933–1973»; 1972), «Мета фізичного і здоров'язбережувального навчання та виховання» («Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego»; 1975), «Педагогіка здоров'я» («Pedagogika zdrowia»; 1980). Констатовано, що ці твори М. Демеля сприяли популяризації дефініції «здоров'язбережувальне виховання» (пол. wychowanie zdrowotne) у науковому просторі Польщі, у них репрезентовано теоретичне підґрунтя здоров'язбережувального виховання як педагогічного процесу, анонсовано умови, методи, форми та засоби його реалізації. Виявлено, що до тематичних блоків здоров'язбережувального виховання дослідник залучив особисту гігієну, гігієну оточення, гігієну харчування, гігієну праці та відпочинку, особисту безпеку та громадську безпеку, першу допомогу при нещасних випадках, загартування, оптимальну рухову та фізичну активність, яка застосовується свідомо згідно індивідуальної програми, а також, що дуже цікаво, основні правила використання послуг «служби здоров'я» (поліклінік, лікарень, шпиталів), активну співпрацю пацієнта із лікарем під час лікування та реабілітації та правила, пов'язані із фармакологічним лікуванням.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне виховання, Польща, Мацей Демель, гігієнічне виховання, фізичне виховання, дефініція, змістове наповнення.

Постановка проблеми. Актуальність наукової розвідки визначається насамперед потребою вивчення позитивного досвіду європейських країн у сфері виховно-освітніх аспектів здоров'язбереження дітей та молоді з метою його трансформації і використання в українському педагогічному просторі. У зазначеному контексті заслуговує на увагу спадщина польських науковців, освітян і громадсько-просвітницьких діячів, переосмислення якої відкриває нове бачення реалізації здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл в Україні.

Аналіз досліджень. Останнє десятиріччя позначилося появою в українській науці низки ґрунтовних праць з історії розвитку здоров'язбережувальної освіти і виховання зростаючої особистості у Польщі (Т. Бережна, А. Бєсєдіна, О. Єжова, І. Мордвінова, Т. Єрмакова), але наразі відсутнє цілісне дослідження творчості окремих польських теоретиків і практиків-реалізаторів означених педагогічних процесів.

Мета статті – проаналізувати репрезентацію проблеми здоров'язбережувального виховання у працях лікаря, педагога, професора наук про фізичну культуру, спеціаліста у ділянці фізичного виховання і педагогіки здоров'я Мацея Демеля (пол. *Maciej Demel*; 1923–2017).

Виклад основного матеріалу. На початку 1960-х рр. як пріоритетне завдання усіх без винятку освітніх установ М. Демель кваліфікував доцільно вибудуване щодо змісту і технологій здоров'язбережувальне виховання. Важливою точкою відліку в історії польської версії здоров'язбережувального виховання вважаємо статтю вченого «Нотатка з національної конференції шкільної гігієни» (пол. «*Notatka z Krajowej Konferencji Higieny Szkolnej*») [2] (1960). Імпульсом започаткування наукових дискурсів у сфері виховання для здоров'я стала публікація М. Демеля «Здоров'язбережувальне виховання як педагогічна дисципліна» (пол. «*Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna*») [5] (1965). Дослідження було піонерським узагальненням напрацювань творчого колективу створеної 1963 року за ініціативи науковця в тогочасному Інституті Педагогіки (пол.

Instytut Pedagogiki) «Майстерні Здоров'язбережувального Виховання» (пол. «*Pracownia Wychowania Zdrowotnego*»). Після появи цієї праці дефініція «здоров'язбережувальне виховання» (пол. *wychowanie zdrowotne*) швидко набула популярності у науковому просторі Польщі.

1968 року з'явилася монографія М. Демеля «Про здоров'язбережувальне виховання» [3]. Сам автор називав її лише «вступом до здоров'язбережувального виховання», радше «пропозицією, ніж нарисом», радше «матеріалом до роздумів» над тим, яким чином доцільно реалізувати таку ще «юну» у Польщі виховну сферу діяльності [там само, с. 10]. Разом із тим, проведений аналіз змісту розвідки дає підстави стверджувати, що монографія є першим дослідженням, в якому, на тлі короткого представлення історії здоров'язбережувального виховання на польських землях, комплексно висвітлено сутність цього феномена як педагогічного процесу, умови, методи, форми і засоби його реалізації.

Деякі новаторські ідеї автора представлено у нижчеподаних тезах.

1. Шкільна молодь не може бути лише «пасивним предметом» охорони здоров'я та гігієнічно-лікарської опіки у школі. Також замало задля плекання культури здоров'я учнів формувати у них відповідні знання лише під час вивчення однієї дисципліни «про людину і гігієну». У виховній програмі «хорошої» школи належне місце повинно посісти «виховання учня в засадах здоров'я». Потреба впровадження такого виховання є «істотною» умовою здоров'я учнів, оскільки здоров'я «не є даром з небес, даним раз і назавжди», над здоров'ям треба працювати систематично і ця праця має бути насамперед педагогічною [там само, с. 7].

2. Здоров'язбережувальне виховання кардинально відрізняється від того, що входить до прерогатив шкільної гігієни, оскільки остання трактує учня як об'єкт «своїх впливів», а здоров'язбережувальне виховання «підносить» учня до рівня «суб'єкта», надаючи йому таким чином роль «співтворця свого життя» [там само, с. 8–9].

3. Здоров'язбережувальне виховання як педагогічний феномен не постало одразу «у тиші наукових кабінетів», а розвивалося історично, його системні елементи «дозрівали» з різною швидкістю, залежно від ієрархії актуальних потреб та від активності розмаїтих інституцій, які його реалізовували [там само, с. 53].

4. Своє змістове наповнення здоров'язбережувальне виховання «черпає» з раніше сформованих дисциплін – медицини, гігієни, фізичного виховання, ін., відсіваючи «негативний» контент і акумулюючи лише той, який сприяє формуванню у вихованців позитивного ставлення до проблеми здоров'язбереження власного та інших, який «інформує» про внутрішні і зовнішні чинники, що покращують здоров'я людини, її поведінку та спосіб життя, і який є підґрунтям формування сприятливих здоров'ю життєвих навичок. У процесі історичного розвитку викристалізувалися такі тематичні блоки здоров'язбережувального виховання: особиста гігієна; гігієна оточення; гігієна харчування; гігієна праці і відпочинку; загартування; оптимальна рухова та фізична активність, яка застосовується свідомо згідно індивідуальної програми; особиста безпека і громадська безпека; перша допомога при нещасних випадках; основні засади доцільного використання послуг «служби здоров'я» (поліклінік, лікарень, шпиталів); форми активної співпраці пацієнта із лікарем під час лікування та реабілітації; правила, пов'язані із фармакологічним лікуванням [там само, с. 53–54].

5. Складність остаточного і однозначного визначення поняття «здоров'язбережувальне виховання» посилюється певним «термінологічним хаосом». З одного боку, у версіях досліджуваної категорії, які представлені в різних мовних групах, досить розмаїто інтерпретовано сутність основних понять педагогіки, як-от «виховання» (пол. *wychowanie*), «навчання» (пол. *nauczanie*), «формування» (пол. *kształcenie*), «освіта» (пол. *oświata*). До прикладу, словосполучення «*l'éducation sanitaire*» у французькій мові віддзеркалює факт підпорядкування навчання і освіти вихованню, натомість «*zdravotnická osvěta*» в чеській мові репрезентує «вторинність» виховання

стосовно освіти. Своєю чергою, у німецькій мові існують два поняття, які увиразнюють чітке розмежування між педагогікою здоров'я, тобто вихованням у вужчому сенсі (нім. *hygienische Erziehung*) та дидактикою здоров'я (нім. *hygienische Bildung*). З другого боку, в польській мові простежується досить велика «свобода» щодо трактування понять, дотичних вихованню для здоров'я. Особливо цим грішать «аматори», які пишуть то про «санітарну освіту» і «здоров'язбережувальну освіту», то про «здоров'язбережувальне виховання» і «гігієнічне виховання», то про «популяризацію основ гігієни», то про «виховання санітарної культури», то про «плекання основ здоров'я», а також – про «повчання», «освідомлення», ін. Оптимальним «виходом» з цього «багатства» виразів є «термінологічний реалізм», альтернативний академічним лексичним дебатам, доцільність якого пояснюється й тим, що ані семантика, ані етимологія не враховують «суспільного» функціонування слів.

Спроба «історично-семантичного розслідування» автора монографії засвідчила, що впродовж тривалого часу у Польщі побутував термін «гігієнічне виховання», а міркування на теми гігієнічного виховання тих лікарів-гігієністів, які були вихованні XIX – початком XX ст., загалом корелюються із концепцією здоров'язбережувального виховання, що з'явилася в 1960-х рр., а іноді є навіть більш «амбітними». Разом з тим, у другій половині XX ст. гігієну стали розуміти значно «вужче», ідентифікуючи її головно із питаннями про чистоту. Від гігієни вже відокремлено її колишні сфери: до прикладу, «шкільну гігієну» трансформовано у «шкільну медицину», «гігієну праці» – у «медицину праці», «психічна гігієна» стала називатися «психічним здоров'ям». Можна було б протестувати проти таких змін, розгортати чисельні кампанії задля повернення колишніх значень і «блиску» тим чи іншим термінам, але це є справа марна, оскільки слова живуть і піддаються незворотнім змінам, а про їхню значеннєву функцію вирішують скоріше загальне відчуття і мовний звичай, ніж довільні визначення [3, с. 56].

Наприкінці 70-х рр. XX ст. у польській науці встановлена «термінологічна рівновага», апробована і визнана сферами освіти та медицини. Тож, працю, яка мобілізує усе суспільство до діяльності у сфері здоров'я, окреслюють поняттями «санітарна освіта» або «здоров'язбережувальна освіта», при цьому, термін «освіта» розуміється досить широко, у своєму значенні він наближений до архаїчної «едукації», якою називали разом і навчання, і виховання, і формування. Натомість, для позначення виховно-освітньої праці з дітьми та молоддю в усіх виховних інституціях, як-от, сім'я, дошкілля, школа, прийнято використовувати термін «здоров'язбережувальне виховання». Його переваги: по-перше, обидва слова у словосполученні мають «польське» звучання; по-друге, ця дефініція припиняє складну дискусію щодо понять «гігієна» і «санітарія», оскільки озвучує слово «здоров'я», яке є зрозумілим кожному; по-третє, «здоров'язбережувальне виховання» підкреслює пріоритет виховної функції над дидактикою, що є важливим, оскільки «старших треба го́ловно вчити», а «молодих треба радше виховувати» (бо період розвитку є часом виняткової сприйнятливості до виховних впливів, час формування довготривалих навичок, звичок і ставлень; роль знань у цей період є незначною; зрештою саме навчання є «безсилим», знання не дають гарантії їхнього практичного застосування) [там само, с. 57].

6. Сучасне здоров'язбережувальне виховання має розгалужену систему, яка історично склалася в результаті впливу внутрішніх і зовнішніх сил. Перший крок розгортання цього педагогічного процесу пов'язаний із фізичним вихованням, яке на рубежі XVIII і XIX ст. «увійшло» до навчальних програм освітніх закладів як альтернатива однобічному розумовому і моральному вихованню. Фізичне виховання стало фактично «плацдармом» для боротьби за оздоровлення школи та історично найстаршою «матір'ю» здоров'язбережувального виховання. Наступні кроки у розвитку здоров'язбережувального виховання реалізовувалися з середини XIX ст., коли вже не «спорадично», а масово, під егідою шкільної гігієни в штатному розписі шкіл

з'являються посади шкільних лікарів. Отже, шкільна гігієна з усіма її функціями і векторами діяльності стала другою «матір'ю» здоров'язбережувального виховання. Третій крок було зроблено в 1960-х рр., коли фахові органи санітарної освіти, зберігаючи «паростки» здоров'язбережувального виховання, що розвивалися в межах фізичного виховання та шкільної гігієни, почали збагачувати його тематичний реєстр низкою нових актуальних проблем і закладати основи для розроблення теоретичного і методичного підґрунтя цього виховного виміру [3, с. 58].

7. Кілька слів про фізичне виховання і шкільну гігієну з точки зору їхньої придатності у виховно-здоров'язбережувальній роботі.

Щодо фізичного виховання, то здоров'я є першою, але не єдиною його ціллю, про що чітко озвучувалося, приміром, в працях з теорії фізичного виховання польських вчених міжвоєнного доби XX ст. З одного боку, поле взаємопроникнення сфер фізичного виховання та здоров'язбережувального виховання є дуже великим і пов'язане зокрема із усвідомленням цінності здоров'я, позитивним зацікавленням власним організмом, розумінням значення для здоров'я рухових вправ і дій, формуванням сталих оздоровчо-рекреаційних звичок тощо. Та усе ж, головний вектор фізичного виховання спрямований на фізичний розвиток особистості, про що засвідчує зокрема прикметник «фізичне» у назві означеного виховання. Цю ситуацію намагаються «рятувати», просуваючи необтяжений традицією термін «фізична культура», що має більш «еластичні межі» і охоплює у своїй інтенції більше тих аспектів, які властиві вихованню здоров'язбережувальному. Відтак, перші окреслення методики формування власне «фізичної культури» є потенційно перспективними, а розвиток цієї методики безсумнівно може зацікавити речників здоров'язбережувального виховання.

Заглядаючи у «минуле» фізичного виховання, можна помітити, що впродовж століть воно позбавлялося низки важливих в контексті здоров'я своїх елементів («дієтетики», «загартування», «виховання почуттів», ін.), які, у зв'язку із розвитком науки і відповідно «поділом компетенцій», стали складниками інших наукових галузей (до прикладу, «дієтетика» перейшла спочатку під опіку гігієни, але поступово стає самостійною ділянкою наукових досліджень). Отже, незважаючи на спільні історичні корені, з яких розвинулися фізичне виховання і здоров'язбережувальне виховання, подальші їхні «шляхи» швидко розійшлися. Таким чином, попри декларування у навчальних програмах з фізичного виховання завдань щодо плекання здоров'я дітей та молоді, у практиці реалізації фізичного виховання дуже мало можна надибати елементів «свідомого» виховання для здоров'я. Реалії засвідчують, що у гонитві за максимальним покращенням суто «спортивних» результатів, часто-густо втрачаються природні нагоди до формування культурно-гігієнічних навичок, процес виконання фізичних вправ, як правило, зовсім «не прив'язаний» до тих знань, які учні отримали, приміром, під час вивчення курсу «наука про людину і гігієну», відтак учнівська молодь мало знає, для чого вправляється і є просто пасивним суб'єктом «процедур», які реалізовує вчитель фізичного виховання. У такій ситуації дуже рідко можна розраховувати на свідому працю учнів на користь власного здоров'я, а, отже, єдиною гарантією активної співучасті учнів у фізичному вихованні є перманентне озвучення важливості «спортивних досягнень» [3, с. 59–60]. Попри ці критичні зауваження, фізичне виховання є важливим засобом здоров'язбережувального виховання, оскільки суто «профілактичній» тактиці гігієни фізичне виховання протиставляє «педагогічну» тактику діяльнісного удосконалення здоров'я. Більше того, здоров'язбережувальне виховання не може існувати без виховання фізичного, бо виключно «гігієнічні» звички людини не можуть забезпечити їй повного здоров'я, якщо вона буде ігнорувати рухові вправи, що неабияк впливають на морфологічні та функціональні особливості людського організму. Отже, доцільно чинять ті установи і організації, які у своїй діяльності інтегрують засоби і здоров'язбережувального виховання і фізичного виховання [там само, с. 60].

Чудові традиції «співпраці» із педагогікою демонструвала шкільна гігієна. Щоправда, у зв'язку із кардинальним переломом у розумінні завдань, змісту та методів шкільної гігієни, її трансформацією у шкільну службу здоров'я (шкільну медицину), безміром першочергових власне «медичних» завдань, які з'явилися у колі обов'язків шкільних лікарів та гігієністок у другій половині XX ст. (періодичні дослідження стану здоров'я дітей, щеплення, опіка над так званими диспансерними групами учнів тощо), виховні впливи щодо здоров'я учнів опинилося на маргінесі програми шкільної гігієни і отримали вимір епізодичних та формальних акцій [3, с. 61–62].

8. Поряд із тим, що здоров'язбережувальне виховання є педагогічним процесом, і реалізовувати його необхідно із використанням педагогічних методів, форм та засобів, воно не обов'язково повинно виявлятися у «постаті» конкретної навчальної дисципліни, як, до прикладу, фізичне виховання виявляється у курсі під назвою «фізичне виховання». «Ефекти виховання» неможливо «виміряти», то ж, за умови обмеження здоров'язбережувального виховання рамками певного навчального предмету, вивчення якого обов'язково завершується оцінюванням навчальних досягнень учнів, власне виховні аспекти дуже легко можуть бути «втоплені» у дидактиці. З огляду на це і, орієнтуючись на традиційний для польського шкільництва «розпорошений» формат виховних впливів для здоров'я, логічно, щоб здоров'язбережувальне виховання як система стало інтегральною частиною комплексної виховної програми загальноосвітньої школи і «просочилося» крізь увесь зміст шкільної праці – як під час вивчення навчальних курсів, так і у позакласній виховній роботі [там само, с. 64].

Узагальнюючи, констатуємо, що монографія М. Демеля «Про здоров'язбережувальне виховання» стала своєрідним артефактом епохи, в яку ця розвідка постала, а також змін, які відбулися в суспільній та науковій свідомості за 60-х рр. XX ст.

Власні напрацювання щодо оптимізації виховних стратегій з метою формування у дітей та молоді культури здоров'я вчений репрезентував також у працях «Вчитель здоров'я. Життя і діяльність лікаря Станіслава Копчиньського. 1873–1933–1973» (пол. «*Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873–1933–1973*») [1] (1972), «Мета фізичного і здоров'язбережувального навчання та виховання» (пол. «*Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego*») [6] (1975) та у другій, зміненій версії своєї монографії, яку опублікував 1980 року під титулом «Педагогіка здоров'я» (пол. «*Pedagogika zdrowia*») [4] (1980).

Висновки. Творчість М. Демеля 1960-х – 1980-х рр. сприяла популяризації дефініції «здоров'язбережувальне виховання» у польському науковому просторі, заклала теоретичне підґрунтя виховання для здоров'я як педагогічного процесу, анонсувала умови, методи, форми та засоби його реалізації. Подальших наукових пошуків вимагає питання історії польського здоров'язбережувального руху та його виховно-освітнього виміру. Означена тематика фігурує в понад сімдесяти працях ученого і не втрачає своєї ілюстративності та актуальності.

Список використаних джерел:

1. Demel M. Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873–1933–1973. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. 140 s.
2. Demel Maciej. Notatka z Krajowej Konferencji Higieny Szkolnej. *Wychowanie Fizyczne i Sport.* 1960. nr 3. S. 393–396.
3. Demel M. O wychowaniu zdrowotnym. Warszawa: PZWS, 1968. 120 s.
4. Demel M. Pedagogika zdrowia. Warszawa: Wydawnictwa Szkone i Pedagogiczne, 1980. 200 s.
5. Demel M. Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna. *Wychowanie fizyczne i higiena szkolna*. 1965. Nr. 3. S. 16–20.
6. Demel M., Zuchora K. Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego. *Kultura fizyczna.* 1975. nr. 4. S. 146–149.

References:

1. Demel, M. (1972). Nauchychyel zdrovia. Zhychye i dzielo doktora Stanislava Kopchynskyego. 1873–1933–1973 [Health teacher. Life and work of doctor Stanislav Kopchynski. 1873–1933–1973]. Warsaw: Our bookstore [in Polish].
2. Demel, M. (1960). Notatka z Krajovej Konferencji Higieny Shkolnej [Note from the National Conference on School Hygiene]. *Physical Education and Sports,* 3, 393–396 [in Polish].
3. Demel, M. (1968). O vychovaniu zdrovotnym [On health education]. Warsaw: PZVS [in Polish].
4. Demel, M. (1980). Pedagogika zdrowia [Health pedagogy]. Warsaw: School and Pedagogical Publishers [in Polish].
5. Demel, M. (1965). Vychovanie zdrovotne jako dyscyplina pedagogichna [Health education as a pedagogical discipline]. *Physical Education and School Hygiene,* 3, 16–20 [in Polish].
6. Demel, M., & Zuchora, K. (1975). Cele kshtalcenia i vychovania fizychnego oraz zdrovotnego [Purpose of physical and health education and upbringing]. *Physical Education,* 4, 146–149 [in Polish].

Slyvka L. V.,
orcid.org/0000-0003-1865-6326

HEALTH EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL HERITAGE MATTHIAS DEMEL (*MACIEJ DEMEL;* 1923–2017)

The article is devoted to a topical issue – the education of children and youth to nurture their health. It is stated that the creative heritage of Polish scientists, educators and public educators in the context of this problem deserves special attention, as its rethinking opens a new vision of health education of students in secondary schools of the Ukrainian state. The content of some works of Matthias Demel (Polish: Maciej Demel; 1923–2017) on the definition of the phenomenon of health education as a pedagogical process, its purpose, tasks and technologies. In this context, the content of the following investigations of the scientist is detailed: «Note from the national conference of school hygiene» (pol. «Notatka z Krajowej Konferencji Higieny Szkolnej»; 1960), «Health education as a pedagogical discipline» (pol. «Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna»; 1965), «About health education» (pol. «O wychowaniu zdrowotnym»; 1968), «Health teacher. Life and work of doctor Stanislav Kopchynski. 1873 – 1933 – 1973» (pol. «Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873 – 1933 – 1973»; 1972), «The purpose of physical and health education and upbringing» (pol. «Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego»; 1975), «Health pedagogy» (pol. «Pedagogika zdrowia»; 1980). It is stated that these works of M. Demel contributed to the popularization of the definition of «health education» (pol. wychowanie zdrowotne) in the scientific space of Poland, laid the theoretical foundation of health education as a pedagogical process, announced the conditions, methods, forms and means of its implementation. It was found that the researcher involved personal hygiene, environmental hygiene, food hygiene, occupational hygiene and health, personal safety and public safety, first aid in case of accidents, tempering, optimal motor and physical activity, which is used consciously according to the thematic blocks of health education. individual program, as well as, very interestingly, the basic rules of using the services of «health services» (clinics, hospitals, hospitals), active cooperation of the patient with the doctor during treatment and rehabilitation, and rules related to pharmacological treatment.

Key words: health, health education, Poland, Matthias Demel, hygienic education, physical education, definition, content.

Дата надходження статті: 12.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК [373.3./5+7](477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi48.234

***Шепель А. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2582-8982
***Примакова В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-8914-6748

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ В УРСР (30-70 РР. ХХ СТ.)

У статті проаналізовано вплив освітніх реформ в Україні радянського періоду (30-70-х років ХХ століття) на створення спеціалізованих шкіл мистецького спрямування, якому передував розвиток навчальних предметів мистецького спрямування в масовій школі («Співи» та «Малювання»).

Здійснено ретроспективний аналіз проблеми в широких хронологічних межах, вивчено зміст тогочасних навчальних програм із зазначених предметів. У результаті виявлено причини і характер кількісних змін у погодинному навантаженні для предметів мистецького спрямування у навчальних планах шкіл з українською та російською мовами навчання.

Аналіз джерельної бази дав підстави констатувати: незважаючи на різні цілі, котрі висувала держава в роки становлення «країни трудящих» перед шкільною освітою, періодичне включення і вилучення з навчальних планів різних предметів, музичне та образотворче мистецтво не тільки не зникло, але й твердо закріпилося в переліку базових дисциплін шкіл загальної середньої освіти. Це обумовлювалося, передусім, розумінням значного впливу зазначених видів мистецтв на формування інтегрованих знань в учнів, визнанням їх значного потенціалу щодо розширення світогляду радянської людини, яка відповідно до визначених державою меж мала формуватися як висококультурна особистість. Також простежувався їхній значний вплив на всебічне, зокрема, на естетичне виховання дитини, оскільки у процесі навчання розвивалися художні смаки, моральні та духовні якості, почуття прекрасного, відчуття гармонії.

Простежено нерівномірність розподілу годин на вивчення предметів художньо-естетичного циклу: від поступового збільшення (50-ті рр. минулого століття) навчальних годин на викладання «Музики» та «Малювання», а пізніше (60-ті рр. минулого століття) до їх зменшення. Проаналізовано характер стандартизації навчальних програм мистецького спрямування для загальних середніх шкіл усіх республік Радянського Союзу, чіткий репертуарний план та його відповідність ідеології тогочасної влади.

Ключові слова: навчальні предмети мистецького напряму, малювання, музика, естетичний розвиток, навчальні плани, мистецтво в школі.

Постановка проблеми. Важливу роль у формуванні духовності, моральних цінностей молодого покоління та поваги до національної культури відіграють навчальні предмети мистецького спрямування, що викладаються у закладах загальної середньої освіти, зокрема такі як музика й образотворче мистецтво. На цих навчальних заняттях у школярів відбувається розвиток естетичного смаку, емоційного інтелекту, що сприяє формуванню нестандартного креативного мислення. Сьогодні зазначені завдання продуктивно розв'язують спеціалізовані школи, де вивчення предметів мистецького спрямування відбувається за розширеною, поглибленою програмою.

Аналіз досліджень. До питань мистецької шкільної освіти у своїх наукових дослідженнях зверталися І. Гринчук, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, І. Сотська, Л. Хлєбнікова та ін. Вони стверджують, що у 50-60-х роках ХХ століття були створені

[*]© *Шепель А. В.*
[*]© *Примакова В. В.*

лише передумови до розвитку предметів мистецьких дисциплін у вітчизняних загальноосвітніх школах. Теоретичними і практичними здобутками розвитку мистецтва у школі ділилися Л. Безбородова, А. Болгарський, М. Маліборський, О. Рудницька та ін. Загалом тема розвитку спеціалізованої освіти мистецького напряму в школах України розкрита широко. Водночас вважаємо важливим прослідкувати історико-педагогічний розвиток мистецьких дисциплін у шкільній освіті України в ретроспективі. Вивчення попереднього досвіду навчання художньо-естетичних та мистецьких дисциплін сприятиме вирішенню нових завдань, що постають перед сучасною мистецькою освітою.

Мета статті – визначення історичних передумов створення на території України спеціалізованих шкіл мистецького спрямування у ХХ столітті.

Відповідно до мети, ми окреслили такі завдання: розглянути освітні нововведення, що відбувалися у 30-70-х роках минулого століття в українській школі; проаналізувати навчальні плани і програми шкільних предметів художньо-естетичного циклу; визначити причини і характер змін в освіті, що стали передумовами для створення закладів для поглибленого вивчення дисциплін мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. 30-50-ті роки ХХ століття прийнято вважати особливим періодом реформування шкільної освіти в Україні. Зокрема, Л. Пироженко зазначає, що в той час на зміну відносно демократичним, педоцентричним принципам прийшла стандартна єдина для всіх, уніфікована школа, ознаками якої були єдиний зміст освіти, класно-урочна система, єдині для всіх підручники з відповідною для того часу ідеологією, система оцінювання тощо. Вчена стверджує, що держава вже повністю контролювала сферу освіти; спостерігався певний занепад у сфері творчо-педагогічної діяльності, натомість панував розквіт стандартизації, авторитарності та занурення в ідеологію марксистсько-ленінського вчення в освіті. Дослідниця також підкреслює, що неготовність вчителів до впровадження нового змісту навчання, до роботи в нових умовах стандартизованої предметної класно-урочної системи долали за допомогою планування [11].

Оскільки групову форму роботи замінив урок у сталому учнівському колективі за сформованим розкладом, з'явилася можливість чіткого розмежування індивідуального і колективного навчання, конкретизації та усвідомлення вимог до проведення уроку, що став основною формою організації шкільного навчання. До навчальних планів уводилися переважно ті предмети, які, з погляду керівництва галуззю, допомагали формувати в учнів матеріалістичну картину світу.

Важливими реформами у 30-70-х роках минулого століття стали такі, у результаті яких відбувся перехід спочатку з 3-річної на обов'язкову 4-річну початкову освіту, а потім повернення до 3-річної початкової освіти. Завершення навчання у 7-річній школі давало право вступити до технікуму, а повна середня освіта 10-річної школи надавала можливість стати студентом одного з вищих навчальних закладів. Упродовж періоду активно утверджувалася русифікація освіти в навчальних закладах УРСР; запроваджувалися ідеї колективізму і політизації завдяки активній діяльності піонерських та комсомольських організацій. Одним із основних завдань освіти цього періоду стало формування нової радянської людини [11]. І така людина мала бути всебічно розвиненою.

Мистецький напрям у навчальному плані І концентру 1929/30 н. р. був представлений «Співами» (2 години на тиждень) і викладався з 1 по 4 клас, тоді як малювання не виокремлювалося, а входило до комплексів, які були розроблені на кшталт інтегрованих курсів [5]. Таким чином, ставилася мета дати дітям початкові знання про мистецтво, насамперед музичне.

У навчальному плані початкової школи на 1932/33 н. р. у переліку навчальних предметів замість «Співів», поряд із предметами основних наук, з'являється «Музичне виховання», погодинне навантаження якого змінене до 1 год. на тиждень у 1–3 класах,

і 2 год. на тиждень у 4 класі [11]. Із уведенням на початку 30-х років ХХ століття нового змісту освіти виділяються два навчальні предмети мистецького напряму «Малювання» та «Співи», погодинне навантаження кожного у обсязі 1 год. на тиждень розраховано на вивчення у всій початковій і частково у середній школі [5]. Проте навіть наприкінці 30-х років минулого століття навчальні програми цих предметів мали лише загальні рекомендації щодо тем, які пропонувалися до вивчення. На заняттях з малювання займалися малюванням з натури, зображували теми з повсякденного життя або літературних творів [8]. На уроках музики займалися хоровим співом, ознайомлювалися з елементарним рівнем сольфеджіо та музичної грамоти, слухали музичні твори [9]. Навчання з обох предметів було розраховано на 5 років (з 1 по 5 класи) [5].

Для дітей, обдарованих в галузі мистецтва (музика, образотворче мистецтво), у 30-х роках минулого століття з метою посиленого розвитку їхніх творчих здібностей почали з'являтися відповідні школи. У новостворених навчальних закладах поєднувалося викладання загальноосвітніх предметів зі спеціальною підготовкою відповідного мистецького профілю. Найчастіше такі школи мали у своєму складі інтернати для дітей з інших міст та багатодітних родин. Із цих навчальних закладів випустили багато успішних митців, які стали не тільки відомими музикантами та художниками, а й талановитими педагогами у галузі мистецької освіти. Сьогодні школи для обдарованих дітей у галузі мистецтва, створені у 30-х роках минулого століття, продовжують свою роботу. Після реформування та трансформацій вони оновили зміст навчання, змінили назви та зберегли мету – потужний розвиток мистецьких здібностей талановитих дітей.

Нині вони відомі в Україні та далеко за її межами. Це Київська середня спеціалізована музична школа-інтернат ім. М. Лисенка, Львівська середня спеціалізована музична школа-інтернат ім. С. Крушельницької, Одеська середня спеціалізована музична школа-інтернат ім. професора П. Столярського, Харківська середня спеціалізована музична школа-інтернат, Державна художня середня школа ім. Т. Г. Шевченка та ін.

У першій половині 40-х років минулого століття події Другої Світової війни пригальмували реформи в освіті. З 29 814 початкових і середніх шкіл, які функціонували на початку 1941 року, на час завершення війни майже чверть була ліквідована, а близько 10 тис. навчальних закладів були зруйновані частково [4, с. 54–55]. Унаслідок цього перед Міністерством освіти УРСР постало питання про відновлення та розширення мережі шкіл для організації навчання різних верств населення. Водночас у початковій школі зменшується навантаження, закріплюється цифрова (п'ятибальна) система оцінки знань учнів.

У середній школі переважає знаннєвий підхід до формування змісту освіти. Важливими вважають самі знання та їх обов'язкове засвоєння. Тому зміст освіти у навчальних програмах та планах подекуди відірваний від життя, особистих інтересів і досвіду учнів. Навчальні предмети мистецького напряму залишаються у навчальному плані середніх шкіл. І якщо «Співи» вивчаються 1 год. на тиждень у 1–5 класах, то у «Малюванні» змінюється навантаження: 1 год. на тиждень у 1–2 класах, по 0,5 год. У 3–4 класах, 1 год. у 5 класі [3]. Закріплюється репродуктивний принцип навчання «прослухав-вивчив-відтворив» з одночасною наполегливою русифікацією навчання.

Згодом, у 50-х роках минулого століття, відзначається послаблення тоталітарного контролю у різних сферах життя, що в свою чергу позначилося і на розвитку загальної середньої освіти.

У той час розробляються проєкти положень щодо функціонування різних типів навчальних закладів та навчальні програми і плани до них. У 1956/57 н.р. майже всі школи перейшли на нові навчальні плани, які передбачають підготовку

старшокласників до роботи в колгоспах та на підприємствах. З планів вилучаються та вводяться різні навчальні предмети, перебудовується їх зміст.

Закон Верховної Ради УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.) затвердив перехід на обов'язкове 8-річне навчання як ще один крок до розвитку загальної середньої освіти. Реалізація основних положень цього закону потребувала трансформації системи масової освіти та впровадження ранньої професіоналізації [11, с. 40]. Цей період відзначився переходом деяких шкіл УРСР до диференційованого навчання.

За новими програмами школа готувала учнів до суспільно корисної діяльності в умовах політехнічного навчання, здійснюючи при цьому моральне, фізичне та естетичне виховання. Так утворюються середні трудові політехнічні школи.

Зміни знову торкнулися і навчальних предметів мистецького напряму. Так на 1957/58 н.р. «Малювання» викладалося – 1 год. на тиждень з 1 по 6 клас, а «Музика і співи» по 1 год. на тиждень з 1 по 11 клас [12, с. 47]. Тобто час на викладання предметів мистецьких дисциплін збільшився. Це свідчить про важливість завдань змісту навчального матеріалу з цих предметів в загальному розвитку учнів та їх художньо-естетичному вихованні. Розширюється і зміст освіти у вивченні предметів.

Окремі знання з малювання використовувалися для виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва, столярних виробів на уроках трудового навчання, на які була спрямована велика увага в той період. Що стосується інших форм навчання мистецького напряму, то 50-60-ті роки XX століття відзначилися потужним розвитком, але у формі гурткової роботи.

Впровадження в школах диференційованого навчання мало свої позитивні результати і було підтримано науковцями. Проте відзначалося перевантаження учнів за деякими профілями, не всі школи мали достатню матеріально-технічну базу для належного рівня такого навчання. У свій час цей підхід до навчання трансформується в організацію шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів та, згодом, у створення спеціалізованих шкіл, в яких профільні дисципліни викладалися за спеціальностями.

З середини 60-х років XX століття обрано курс на виховання освіченого «представника соціалістичного суспільства». Тому у загальній середній освіті акцент із політехнічної освіти переноситься на загальну освіту та розвиток. У 1964/65 н.р. у середніх та восьмирічних школах «Малювання» викладається з 1 до 6 класу, а «Музика і співи» з 1 до 8 класу. У 1965/66 н.р. у навчальних планах «Малювання» змінюється у «Образотворче мистецтво» і разом з «Музикою і співами» викладається 1 год. На тиждень з 1 до 6 класу. Того ж року відбувається повернення до 10-річного навчання у школах, що призводить до змін у навчальних програмах і планах загальноосвітніх шкіл [2].

У 1966 році Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» акцентувала увагу на потребі привести у відповідність зміст освіти щодо розвитку науки, техніки і культури, забезпечити наступність у вивченні навчальних предметів різних наук, створити стабільні підручники та посібники, подолати перевантаження учнів, ввести факультативні заняття (з 7-го класу), розробити заходи щодо покращення естетичного виховання в школі [10, с. 2].

У другій половині 60-х років у навчальних планах середніх шкіл відбувається постійне коливання у кількості років, відведених для вивчення предметів мистецького напряму. Як наслідок цього була потреба у постійному корегуванні викладання навчального матеріалу цих дисциплін.

Розроблення навчальних програм з образотворчого мистецтва, музики і співів було покладено на міністерство освіти СРСР. Ці програми були єдиними на всій

території Радянського Союзу, їх передруковували для шкіл України, не перекладаючи [11, с. 140]. Нововведенням у цих програмах стала поява нового розділу «Основні вимоги до знань та умінь учнів», у якому прописувалося, що конкретно повинен вивчити, якими уміннями та навичками із зазначеного предмету має оволодіти учень відповідного року навчання.

Проте реформи 60-х років минулого століття в цілому не внесли істотних змін у навчальні програми образотворчого мистецтва та музики. Лише наприкінці 60-х – на початку 70-х років минулого століття вони отримали новий зміст у зв'язку із посиленням уваги до естетичного виховання учнів у загальноосвітніх школах.

«Музика» як навчальний предмет виховувала естетичні смаки і почуття, розвивала емоційний інтелект учнів. Формування музичного слуху, вокальних даних, знайомство із музичними творами видатних композиторів, як сучасних, так і класиків, тренування почуття ритму, удосконалення музичної пам'яті у комплексі утворювало потребу у подальшому спілкуванні з музикою, а у деяких учнів провокувало бажання до подальшого здобуття музичної освіти.

Програма кожного року навчання містила три розділи: хоровий спів, репертуар для хорового співу, основи музичної грамоти та практичні завдання з сольфеджіо. Завдяки міжпредметним зв'язкам, закладеним у програму, використовувалися знання з літератури, історії музичних творів пов'язували з темами уроків. Відзначалася варіативність у переліку музичних творів для прослуховування учнями та хорового співу. У досліджуваному періоді додавалися і вилучалися твори, рекомендовані для використання у навчальному процесі, пропонувалися пісні, актуальні для того часу. За структурою і завданнями курс музики майже не змінився [6].

За програмою «Образотворче мистецтво» учні повинні були навчитися зображувати об'ємні предмети засобами світлотіні, оволодіти початковими практичними знаннями відображення перспективи у малюнках. Програма мала чотири розділи у кожному класі: малювання на різноманітні теми, малювання з натури, ознайомлення з творами художників минулого і сучасності, декоративна робота. Метою викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі 70-х років XX ст. було формування естетичного ставлення до дійсності, природи, суспільної корисної праці (як надалі вибору майбутньої професії), розвиток художніх смаків, практичних навичок, умінь, виховання любові до мистецтва, формування прагнення до естетичних ідеалів, підживлення інтересу та потреби у спілкуванні з мистецтвом, сприяння ідейно-політичному, моральному, естетичному, художньому розвитку школярів [7].

У цей період у змістовній складовій курсів «Музика» та «Образотворче мистецтво» простежується посилення її теоретичної частини. Ускладнився зміст матеріалу щодо сольфеджіо та музичної грамоти, історії та теоретичних основ мистецтва. Головним завданням обох мистецьких курсів залишався усебічний гармонійний розвиток учнів, розвиток їх здібностей, інтересів, сприяння активному естетичному та моральному вихованню, подальшій профорієнтації.

Висновки. Аналіз динаміки змін погодинного навантаження предметів мистецьких дисциплін у навчальних планах середніх шкіл та поступове ускладнення змісту навчальних програм цих дисциплін в 30-70-х рр. минулого століття дає можливість стверджувати, що в той час створювалися передумови становлення спеціалізованих навчальних закладів мистецького напряму. «Образотворче мистецтво» та «Музика» надійно закріпилися у навчальних планах середніх шкіл, відігравали вагому роль у художньо-естетичному вихованні школярів. За рахунок знань, отриманих на цих заняттях, формувалася творча особистість учня, його унікальне особистісне сприйняття гармонії і краси, художні смаки, моральність і духовність, хоча і поруч зі специфічним репертуаром, сформованим владою. Зміст навчальних програм був спрямований на формування інтересу до мистецьких спеціальностей, здобуття вмінь та навичок для їхнього практичного використання у житті, часткової профорієнтації. У період

політехнізації школи відзначається увага до мистецьких дисциплін як засобів формування висококультурної особистості. У зв'язку з посиленням уваги до естетичного виховання школярів назрівала потреба у створенні закладів з поглибленим вивченням предметів мистецького спрямування.

Результати дослідження спонукають до подальшого вивчення розвитку художньо-естетичного напряму в школах загальної середньої освіти для визначення процесу створення та становлення спеціалізованих шкіл мистецького спрямування та використання педагогічного практичного та теоретичного досвіду в роботі сучасних спеціалізованих закладів освіти цього напряму.

Список використаних джерел:

1. Вендровская Р. Б. Проблемы формирования учебных планов в советской школе. *Советская педагогика*. 1987. № 3. С. 94–102.
2. Кашин М. П. Учебные планы средней школы. Москва: НИИ содерж. и методов обучения АНП СССР, 1978. 165 с.
3. Навчальні плани початкової та середньої школи. Київ: Наркомос УРСР, 1939. 23 с.
4. Отчет об учете ущерба, причиненного немецко-фашистскими захватчиками и их сообщиками учреждениям Народного комиссариата просвещения УССР. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*. Ф. 166, оп. 15, спр. 61, 55 с.
5. Помагайба В. І. Програми початкової школи. *Питання початкової освіти*: наук.зап. Київ.: Рад.шк., 1963. Т. XXX. С. 30–45.
6. Программы для средней школы. Музыка. 4–7 класс. Київ. 1968. 15 с.
7. Програми для восьмирічної школи. Образотворче мистецтво. 4–6 клас. Київ, 1967. 25 с.
8. Програми середньої школи. Малювання (4–6 клас). Київ, 1937. 12 с.
9. Програми середньої школи. Музика і співи (4–7 клас). Київ, 1937. 15 с.
10. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. *Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР*. Київ, 1967. № 1. С. 1–5.
11. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття): монографія. Київ.: Педагогічна думка, 2013. 304 с.
12. Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 уч. год. Київ, 1957. 55 с.

References:

1. Vendrovskaia, R. B. (1987). Problemy formirovaniia uchebnykh planov v sovetskoi shkole [Problems of the curricula formation in the Soviet school]. *Sovetskaia pedagogika,* 3, 94–102 [in Russian].
2. Kashin, M. P. (1978). *Uchebnye plany srednei shkoly* [Curricula of a secondary school]. Moskva: NII soderzh. i metodov obucheniia ANP SSSR [in Russian].
3. Navchalni plany pochatkovoi ta serednoi shkoly [Curricula of a primary and secondary school]. (1939). Kyiv: Narkomos URSR [in Ukrainian].
4. Otchet ob uchete ushcherba, prichinennogo nemetcko-fashistskimi zakhvatchikami i ikh soobshchikami uchrezhdeniiam Narodnogo komissariata prosveshcheniia USSR [Report on the accounting of damage caused by the Nazi invaders and their accomplices to the institutions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR] (Fund 166. Inventory 15. File 61). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine) [in Russian].
5. Pomahaiba, V. I. (1963). *Prohramy pochatkovoi shkoly. Pytannia pochatkovoi osvity: nauk. zap.* [Primary school programs. Issues of primary education: scientific notes]. (Vol. 30). Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
6. *Programmy dlia srednei shkoly. Muzyka. 4-7 klass* [Syllabus for a secondary school. Music. Grades 4–7]. (1968). Kyiv [in Russian].
7. *Prohramy dlia vosmyrichnoi shkoly. Obrazotvorche mystetstvo.* 4–6 klas [Syllabus for the eight-year school. Art. Grades 4–6]. (1967). Kyiv [in Ukrainian].
8. *Prohramy serednoi shkoly. Maliuvannia (4–6 klas)* [Secondary school syllabus. Drawing (grades 4–6)]. (1937). Kyiv [in Ukrainian].

9. *Prohramy serednoi shkoly. Muzyka i spivy (4–7 klas)* [Secondary school syllabus. Music and singing (grades 4-7)]. (1937). Kyiv [in Ukrainian].
10. On measures to further improve the work of secondary schools. Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the USSR. (1967). Kyiv [in Ukrainian].
11. Pyrozhenko L.V. (2013). *Reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity (seredyna 60-kh – pochatok 80-kh rr.. XX stolittia): monohrafiia* [Reforming the content of general secondary education (mid 60s – early 80s XX century): monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
12. *Uchebnyye plany shkol sistemy Ministerstva prosveshcheniya USSR na 1957/58 uch. god* [Educational syllabus of the system of the Ministry of Education of the USSR for the 1957/58 school year]. (1957). Kyiv [in Russian].

Shepel A. V.,
orcid.org/0000-0003-2582-8982
Prymakova V. V.,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

PRECONDITIONS FOR THE CREATION OF SPECIALIZED SCHOOLS OF ART ORIENTATION IN THE USSR (30-70S OF THE XX CENTURY)

The article analyzes the influence of educational reforms in Ukraine in the Soviet period (30–70s of the XX century) on the creation of specialized art schools, which was preceded by the development of art subjects in public school ("Singing" and "Drawing").

A retrospective analysis of the problem in a wide chronological range is accomplished and the content of that time programs in these subjects is studied. As a result, the reasons and nature of quantitative changes in the hourly load for art subjects in the curricula of schools with Ukrainian and Russian languages of study are identified.

The analysis of the source base gave grounds to state: despite the various goals set by the state during the years of "workers' country" formation before school education, periodic inclusion and exclusion from the curricula of various subjects, Music and Art not only did not disappear but also firmly established in the list of basic disciplines of general secondary education schools. This was primarily due to the understanding of the significant influence of these arts in the formation of integrated knowledge in students, the recognition of their significant potential to expand the worldview of the Soviet man, who according to state limits was to be formed as a highly cultured person. There was also a significant influence on the comprehensive, in particular, on the aesthetic raising of a child, as in the process of learning developed artistic tastes, moral and spiritual qualities, a sense of beauty, a sense of harmony.

The irregularity distribution of hours for the study of artistic and aesthetic cycle subjects: from the gradual increase (50s of the last century) of training hours for teaching "Music" and "Drawing", and later (60s of the last century) to their reduction are looked over. The nature of standardization of art programs for general secondary schools of all republics of the Soviet Union, a clear repertoire plan and its compliance with the ideology of that government are analyzed.

Key words: art subjects, drawing, music, aesthetic development, curriculums, art at school.

Дата надходження статті: 14.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Баденкова Вікторія Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Бурак Валентина Геннадіївна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Власій Олеся Орестівна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, докторант кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Гуменюк Ірина Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Долинський Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти».

Жукова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Калінчук Альона Олегівна – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

Карасьова Олена Вячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного фармацевтичного університету (м. Харків).

Коваленко Олександр Миколайович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Корнієнко Ірина Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Корх Майя Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки Національного університету «Одеська морська академія».

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Куценко Ірина Валентинівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лавриненко Ніна Юріївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, провідний науковий співробітник Воєнно-дипломатичної академії імені Євгенія Березняка.

Лисенко Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Воєнно-дипломатичної академії імені Євгенія Березняка.

Мирошникова Маріанна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Мхитарян Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Петренко Ганна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Петько Людмила Василівна − кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Пислар Анатолій Борисович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Родіонова Інна Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Рускуліс Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Сидорович Марина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології людини та імунології, завідувач лабораторії активних форм навчання біології та екології Херсонського державного університету.

Ситченко Анатолій Люціанович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Сливка Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету; професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Терентьєва Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Трибулькевич Катерина Георгіївна – доктор педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри професійної психології і педагогіки Національної академії Служби безпеки України.

Христенко Ольга Мирославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського МОЗ України.

Чернявський Олег Анатолійович – кандидат педагогічних наук, начальник кафедри соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія».

Чумак Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шепель Анастасія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Юзбашева Галина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Юрков Анатолій Вікторович – полковник, начальник військового гуманітарно-лінгвістичного факультету Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 48

ISSN 2616-5597

Коректори – Лебедєва Н. М., Сотер М. В., Чухонцева Н. Д.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 16.02.2021 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 32,3. Наклад 55.

Друк здійснено з оригінал–макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37–02–00
E–mail: info@academy.ks.ua