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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi49

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 49

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 № 4 від 14.06.2021 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);
Любов КРАВЧЕНКО – 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 49. 280 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
Трифонова О. С. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського в контексті проблеми мовленнєвої підготовки дитини до навчання в школі 10
Єсьман І. В. Педагогічна освіта батьків молодших школярів в умовах Нової української школи 15

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 22
Козловська І. М., Білик О. С., Кушпіт У. В. Формування творчої особистості учня на уроках фізики засобами художньої літератури 23
Козловський Ю. М., Цюприк А. Я., Зінчук І. В. Методологічні підходи до моделювання інтеграційних процесів в освіті 29
Рускуліс Л. В., Механцева В. М. Формування лексичної компетентності учнів 10-11 класів (профільний рівень) 35
Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В., Савченко О. Г. Використання елементів геометрії під час вивчення студентами метричних просторів 42
Полетило С. А. Експериментальні задачі з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах та їх класифікації 48

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 56
Білавич Г. В., Клепар М. В., Данилів І. С. Підготовка майбутніх учителів до використання на уроках позакласного читання творів для дітей Василя Сухомлинського 57
Долинський Є. В. Електронні освітні ресурси для професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету 64
Задорожна І. П. Сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності 72
Зеленська О. П. Реалізація культурологічного підходу при навчанні аспірантів іноземної мови в нелінгвістичній аспірантурі 81
Приймак С. Г. Модель формування кінезіологічної компетентності студентів у процесі спортивно-педагогічного удосконалення 89
Толочко С. В. Науково-методична компетентність тьютора як представника сучасних моделей педагогічної професії в українському освітньому просторі 96
Шоробура І. М., Долинська О. О. Особливості підготовки студентів спеціальності 242 «Туризм» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії 109
Биндас О. М. Стратегії формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови у провідних країнах світу 116
Бурак В. Г. Рівні готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності 122
Гуменюк І. М. Лінгвістичний і екстралінгвістичний підходи в методиці навчання української мови за професійним спрямуванням 130
Калашнік М. М. Дослідження професійно важливих якостей майбутнього судноводія крізь призму акмеологічної компетенції 135
Кондрашова К. Г. Формування готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами в системі університетської освіти 144
Левченко Ф. Г. Методичний супровід самоосвітньої підготовки педагога до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти 153
Любас А. А. Формування міжкультурної компетентності у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення 160
Машкіна Л. А. Інноваційна підготовка майбутніх бакалаврів дошкільної освіти: зарубіжний досвід 167
Олендр Т. М., Степанюк А. В. Білінгвальне навчання майбутніх учителів природничих наук як вимога сьогодення 173
Петрова Л. Г., Подліняєва О. О. Особливості організації дистанційного навчання вчителів в умовах карантинних обмежень 180
Сотер М. В. Переваги імплементації інтелектуальних карт при іншомовній підготовці студентів інженерно-технічних спеціальностей 189

Чувасов М. О. Готовність до використання інформаційно-когнітивних технологій як результат підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності 196
Шевчук О. А. Просвітницька робота щодо попередження інфекційного захворювання корости в закладі вищої освіти 203

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 215
Савчук Б. П., Єгорова І. В. «Освітній моніторинг» і «педагогічний контроль»: дефінітивний аналіз спільного та особливого 216
Чжоу Сюйлінь. Сучасне розуміння технології корпоративного навчання в контексті підготовки майбутніх менеджерів з персоналу 223

РОЗДІЛ 5. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 228
Біницька К. М., Нагорний Я. В., Загородня А. А. Розвиток системи професійної підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі в закладах освіти України (кінець XIX – на початку XX ст.) 229
Кузьменко В. В. Проблеми підготовки фахівців залізничної галузі (початок XXI століття) 237
Шаргун Т. О., Поцелуйко А. Б. Значення та проблеми вивчення лінгвогуманітарних дисциплін при підготовці інженерів залізничного транспорту на початку XXI століття 243
Багрій М. А., Довбенко С. Ю. Використання творчої спадщини Івана Франка в освітньому процесі закладу вищої освіти 251
Вишневська Я. А. Ретроспективний аналіз історико-педагогічних передумов розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів України 257
Петренко Г. О. Музичне виховання в учительських семінаріях Півдня України другої половини XIX – початку XX ст. (на прикладі Херсонської учительської семінарії) 264
Швед Г. В. Школа передового педагогічного досвіду як форма підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР (II половина XX століття) 271

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 278

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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi49

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 49

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 № 4 dated 14.06.2021).

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);
Ljubov' KRAVCHENKO – 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 49. 280 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
Tryfonova O. S. Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical ideas in the context of the problem of child's speech preparation for school 10
Yesman I. V. Pedagogical education of parents of primary schoolchildren in the context of the New ukrainian school 15

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 22
Kozlovska I. M., Bilyk O. S., Kushpit U. V. Student's creative personality formation in physics lessons by means of fiction literature 23
Kozlovskyi Yu. M., Tsiupryk A. Ya., Zinchuk I. V. Methodological approaches to integration processes modeling in educational systems 29
Ruskulis L. V., Mekhantseva V. M. Forming students' lexical competence of 10–11 forms (subject-oriented instruction level) 35
Kuz'mich V. I., Kuzmich L. V., Savchenko A. G. The use of elements of geometry during the study metric spaces by students 42
Poletylo S. A. Experimental problems in physics in general educational institutions and their classifications 48

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 56
Bilavych H. V., Klepar M. V., Danyliv I. S. Preparation of the future teachers for use of Vasyl Sukhomlynskyi's works for children in extracurricular reading lessons 57
Dolynsky Ye. V. Electronic educational resources for professional training of future translators in the information and educational environment of the university 64
Zadorozhna I. P. Modern trends in the formation of foreign language listening competence 72
Zelenska O. P. The realization of the culturological approach during teaching a foreign language to the post-graduates taking the non-linguistic post-graduate course 81
Priymak S. G. Model of students' kinesiological competence formation in the process of sports and pedagogical improvement 89
Tolochko S. V. Scientific and methodic competence of a tutor as a representative of modern models of teaching profession in ukrainian educational space 96
Shorobura I. M., Dolynska O. O. Features of training students majoring in 242 "Tourism" at the Khmelnytsky academy of humanities and education 109
Byndas O. M. Strategies for foreign language teachers' media literacy formation in leading countries of the world 116
Burak V. G. Levels of readyness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity 122
Humeniuk I. M. The linguistic and extralinguistic approaches in the methodology of teaching ukrainian language for professional purposes 130
Kalashnik N. N. Research of professionally important qualities of a future ship navigator through prism of acmeological competence 135
Kondrashova K. G. Formation of readyness of future teachers for preventive activity with junior schoolchildren in the system of university education 144
Levchenko F. G. Methodical support of self-educational training of the teacher for formation of students' key competencies in the institutions of general secondary education 153
Liubas A. A. Formation of intercultural competence in the process of practical training of future specialists of combat and operational support 160
Mashkina L. A. Innovative preparation of future characters of preschool education: foreign experience 167
Olendr T. M., Stepanyuk A. V. Bilingual education of natural sciences teachers as an imperative of our time 173
Petrova L. G., Podlinyayeva O. O. Features of organization of distance learning for teachers in the conditions of quarantine 180

Soter M. V. Advantages of mind maps implementation during foreign language training of students of engineering and technical specialties 189
Chuvasov M. O. Readiness to use information and cognitive technologies as a result of future teachers preparation for their professional activities 196
Shevchuk O. A. Educational work on the prevention of infectious disease of scabies in higher education institution 203

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 215
Savchuk B. P., Yehorova I. V. "Educational monitoring" and "pedagogical control": the definitive analysis of the common and the special 216
Zhou Xulin. Modern understanding of corporate training technology in the context of training future personnel managers учасне розуміння технології корпоративного навчання 223

UNIT 5. HISTORY OF PEDAGOGY 228
Binytska K. M., Nahorniy Ya. V., Zahorodnia A. A. Development of the system of professional training of the future transport specialists in educational institutions of Ukraine (late XIX – early XX centuries) 229
Kuzmenko V. V. The problem of railway experts training (beginning of the XXI century) 237
Sharhun T. O., Potseluiko A. B. Significance and problems of studying linguistic and humanitarian disciplines in the training of railway transport engineers at the beginning of the XXI century 243
Bagriy M. A., Dovbenko S. Yu. Use of Ivan Franko's creative heritage in the educational process of the higher education institution 251
Vishnevskaya Ya. A. Retrospective analysis of historical and pedagogical preconditions for the development of postgraduate education of leading pedagogical staff of Ukraine 257
Petrenko H. O. Musical education in the seminaries of teachers in the South of Ukraine in the second part of the 19 – early 20 century (on the example of Kherson seminary of teachers) ... 264
Shved H. V. School of advanced pedagogical experience as a form of advanced training of pedagogical staff of preschool institutions of the USSR (the second half of the XXth century) 271

INFORMATION ABOUT AUTHORS 278

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 373.29.091.4:81-028.31 Сухомлинський
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.242

Трифонова О. С.*,*
orcid.org/0000-0002-7899-3714

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті висвітлено науково-творчий доробок видатного вітчизняного вченого Василя Олександровича Сухомлинського в контексті проблеми мовленнєвої підготовки дитини передшкільного віку до навчання в школі. Закцентовано на тому, що одним із концептуальних положень нині чинного Базового компонента дошкільної освіти передбачено можливість дитини опанувати нову соціальну ситуацію розвитку – перехід до систематичного шкільного навчання. Водночас зауважено, що для того, щоб реалізувати провідні принципи Нової української школи, дитина повинна виявити готовність до навчання в ній, зокрема мовленнєву. Адже мова є найбільш виразною національною ознакою. Саме завдяки мові особистість пізнає концептуальну картину світу, виражену через поняття рідної мови. Важливою умовою становлення особистості є вміння здійснювати ефективну комунікацію, що зумовлює необхідність формування мовленнєвої та комунікативної компетентності ще на етапі дошкілля з подальшим їх формуванням у початковій школі. Це означає не лише розвинене мовлення дитини, її спроможність здійснювати комунікацію, а й обізнаність із позамовними знаннями, що віддзеркалюють національно-культурну специфіку певної спільноти. Доведено, що науково-педагогічні ідеї Василя Олександровича Сухомлинського суголосні з концептуальними ідеями Нової української школи. Наголошено на домінантній позиції вченого щодо радості пізнання, що може стати «бажаною свідомою діяльністю для дитини лише за умови, коли думка буде дієвою». Виокремлено педагогічні ідеї Василя Сухомлинського щодо мовленнєвої підготовки дитини («подорожі» дітей до джерела слова; виховання чутливості до слова та його відтінків; самоспостереження за рідною мовою, явищами довкілля; використання казки як дієвого засобу мислення; творчість словом). Проілюстровано різні види вправ, ігор за художніми мініатюрами вченого.

Ключові слова: Василь Олександрович Сухомлинський, педагогічні ідеї, мовленнєва підготовка, дитина передшкільного віку, особистісно орієнтований, інтегрований підхід.

Постановка проблеми. В умовах модернізаційних змін в українській освіті все більша увага спрямовується на проблему готовності дитини до навчання в Новій українській школі, концепція якої проголошує провідні вимоги до юні: цілеспрямована особистість із притаманними їй критичним мисленням, усвідомленням власної національної ідентичності, шанобливим ставленням до рідної мови, розвиненими патріотичними почуттями, сформованою мовленнєвою культурою, яка зможе успішно реалізуватись у подальшому житті. У нині чинному Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що дошкільний вік є фундаментом розвитку базових компетентностей і навичок, необхідних людині упродовж життя. Він передбачає взаємодоповнювальний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових якостей та процесів, досягнення відповідної цьому вікові психофізіологічної / тілесної та психологічної зрілості. Це надає дитині можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку – перехід до систематичного шкільного навчання, оволодіти відповідними функціями та діями, які сприяють формуванню навчальної діяльності [1, с. 35]. Отже, Базовий компонент дошкільної освіти націлює педагогів на реалізацію підготовки дитини до школи.

Мова є найбільш виразною національною ознакою. Саме завдяки мові особистість пізнає концептуальну картину світу, виражену через поняття рідної мови. Важливою

* © *Трифонова О. С.*

умовою становлення особистості є вміння здійснювати ефективну комунікацію, що зумовлює необхідність формування мовленнєвої та комунікативної компетентності ще на етапі дошкілля з подальшим їх формуванням у початковій школі, адже з-поміж ключових компетентностей Державного стандарту початкової освіти (2019 р.) виокремлено такі: 1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях.

Підґрунтям навчальної діяльності учня першого класу є ті компетенції, яких набув він на етапі дошкілля. Адже для того, щоб реалізувати провідні принципи Нової української школи, дитина повинна виявити готовність до навчання в ній, зокрема мовленнєву. Це означає не лише розвинене мовлення дитини, її спроможність здійснювати комунікацію, а й володіння позамовними знаннями, що віддзеркалюють національно-культурну специфіку певної спільноти. У контексті цього важливими є педагогічні ідеї Василя Олександровича Сухомлинського щодо мовленнєвої підготовки дитини передшкільного віку до навчання в школі.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових студій дозволив констатувати, що багатогранний творчий доробок Василя Сухомлинського в різних аспектах висвітлено українськими вченими – М. Антонцем, А. Богуш, Л. Бондар, Н. Гупаном, Н. Дічек, Г. Калмиковим, М. Мухіним, Г. Пустовітом, О. Савченко, О. Сухомлинською, З. Шевців, М. Ярмаченком та ін., які схарактеризували й інтерпретували педагогічну спадщину видатного педагога щодо творчої особистості педагога й дитини, особистісно орієнтованого та розвивального навчання, батьківської педагогіки, громадянського й патріотичного виховання молоді, її мовленнєвої культури тощо; запропонували шляхи реалізації визначених В. Сухомлинським принципів, форм, методів у сучасному освітньо-виховному процесі.

Мета статті – окреслити погляди видатного вченого Василя Олександровича Сухомлинського на проблему мовленнєвої підготовки дитини передшкільного віку до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Важливе значення в підготовці дитини до школи мають науково-педагогічні погляди Василя Олександровича Сухомлинського, з якими суголосні концептуальні ідеї Нової української школи. Вчений обґрунтував розуміння дитини в освітньо-виховному процесі як суб'єкта і мети виховання, у своїх працях наголошував на самоініціативності й самонеповторності кожної особистості: «Людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні вчити, ні виховувати… Якщо ви хочете, щоб виховання зливалось із самовихованням, домагайтеся того, щоб дитина була в центрі уваги» [5, с. 442]. У зв'язку з цим науковець наголошував насамперед на сформованості в дитини передшкільного віку нервової системи та психічних процесів – пам'яті, мислення, уваги, волі тощо. Так, на його глибоке переконання, єдиним засобом виховання уважності є вплив на думку, а провідним методом науковець уважав наочність, яка, за його словами, лише тією мірою сприяє розвитку і поглибленню уважності, якою вона стимулює процес мислення [3, с. 504]. В. Сухомлинський образно порівнює наочність із силою, яка розвиває уважність, мислення, надає емоційного забарвлення пізнанню. Учений писав: «Завдяки одночасності бачення, слухового сприйняття, переживання і мислення в свідомості дитини формується те, що в психології називається емоційною пам'яттю; з кожним уявленням і поняттям, що відклалися в пам'яті, пов'язується не тільки думка, але і почуття, переживання. Без формування розвинутої, багатої емоціональної пам'яті не може бути й мови про повноцінний розумовий

розвиток у дитинстві» [3, с. 504]. Ці настанови вченого не втратили свою актуальність і на сучасному етапі.

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського дозволив виокремити форми і методи, які необхідно використовувати у мовленнєвій підготовці дитини 6-го року життя до навчання в школі, зокрема такі:

- «подорожі» дітей до джерела слова;
- виховання чутливості до слова та його відтінків;
- самоспостереження за рідною мовою, явищами довкілля;
- використання казки як дієвого засобу мислення й мовлення;
- творчість словом.

Зауважимо, що Василь Олександрович особливе місце надавав образу рідного слова, який пронизує всі його праці. Розкриваючи значення рідної мови у формуванні особистості, вчений акцентував на інтегрованому підході до навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. На нашу думку, ці ідеї найбільше увиразнюють запроваджені Василем Сухомлинським спеціальні уроки на лоні природи, де діти спостерігали за явищами природи, «досліджували» слова, складали з ними різноманітні твори. Адже, на глибоке переконання Василя Олександровича, «Мова – це матеріальне висловлення думки, і дитина лише тоді знатиме її, коли разом зі змістом сприйматиме яскраве емоційне забарвлення, живий трепет музики рідного слова. Без переживання краси слова розум дитини не може збагнути потаємних граней його змісту» [4, с. 184]. «Подорожі» дітей до живого джерела думки і слова, як писав учений, допомагали їм «пізнавати одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки рідного слова» [там само, с. 202], «почуттям сприймати слова – *вечірня зоря, літні присмерки, мерехтіння зірок, ласкавий вітер*» [6, с. 341]. Підтримуємо думку вченого, що уроки мислення треба проводити серед довкілля [3, с. 515]. Вважаємо, що такі уроки відіграють важливу роль у мовленнєвій підготовці дитини передшкільного віку, адже дитина вчиться встановлювати зв'язок між предметом і словом, розмірковувати, висловлювати свій погляд на проблему, ставити запитання; уроки мислення виступають своєрідним мовленнєвим активатором. У зв'язку з цим цінними вважаємо висловлені В. Сухомлинським настанови для педагогів, зокрема:

- відкривати перед дітьми поетичну грань слова, щоб слово, образно кажучи, стало очима, які бачать красу;
- зробити спілкування таким, щоб воно облагороджувало особистість, відточувало її моральну красу, щоб від спілкування з товаришами людина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми;
- треба вчити дітей ділитися радощами, труднощами, думками, переживаннями; вчити мріяти, творити й берегти мрію.

Багато уваги у своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський приділив формуванню творчої особистості як дитини, так і педагога, оскільки називав творчість «самою суттю *життя в світі знань і краси*» [2, с. 480]. Учений наголошував на тому, що в житті дітей чільне місце має посідати творчість словом, завдяки ній «діти стають чутливими до найтонших засобів впливу – до слова і до краси. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості»…. Радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність [там само, с. 507–509]. Чільне місце в педагогічній спадщині В. Сухомлинського посідає казка, яка занурює дитину у світ цікавого, несподіваного, фантастичного. Саме казка, за словами вченого, викликає у дитини радісне здивування, що, на його глибоке переконання, є тією спонукальною силою, потрібною для її мовленнєвої творчості: «Я вбачаю великий виховний зміст у тому, щоб навчити дітей дивитися на світ з життєрадісною посмішкою, бачити смішне, радісно дивуючись. Школа *радісного здивування* – це духовна підготовка дошкільнят і маленьких школярів до багатого, повнокровного духовного життя» [там само, с. 577]. Водночас цінним є застереження

вченого, що дитина буде відчувати радість пізнання тільки за умови, коли думка буде дієвою. Тому педагогам важливо добирати такі завдання, які стимулюватимуть мисленнєву й мовленнєву активність дитини.

Чільне місце в педагогічній спадщині В. Сухомлинського посідає його творчий доробок – складені ним численні оповідання, мініатюри, казки, які, безумовно, відіграють важливу роль у формуванні особистості дитини, адже мова твору є найкращою формою літературного мовлення, яку діти прагнуть наслідувати. О. Сухомлинська зауважує, що «світ казок, оповідань, притч, бувальщин автор населив персонажами і подіями, звичайними і зрозумілими для дитини, її дитячого світосприйняття [7, с. 10]. Й надалі вчена зазначає, що «художня мініатюра несе в собі ситуацію морального вибору, дилеми, які лише поставлені педагогом: добро і зло, повинність і безвідповідальність, співчуття і байдужість, ніжність і грубість, повага і зневага тощо. Пряма дидактичність і повчальність деяких творів пом'якшується ліричною інтонацією, поетичністю. Досить часто Сухомлинський залишає читача в ситуації морального вибору, який вирішуватиме дитина самостійно» [там само, с. 10]. Погоджуємось із ученою, що за змістом художні мініатюри Василя Сухомлинського містять пізнавальну інформацію, мають морально-духовну цінність, спонукають дитину до роздумів. За словами О. Сухомлинської, вони «налаштовують не на штучне форсування інтелектуального розвитку, не на наповнення голови дитини сумнівними абстракціями і компетентностями, а на образне, цілісне, емоційно-чуттєве збагачення духовного світу дитини через спільні зусилля дорослого і дитини, неспішні і виважені» [там само, с. 11]. Зауважимо також, що з лінгвістичного погляду саме текст викликає у дітей відповідні емоційні почуття, вчить висловлювати свої думки, переживання після прослуханого.

Проілюструємо приклади різних видів вправ за творами В. Сухомлинського, що забезпечують перенесення набутих дітьми комунікативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок у дискурсивну діяльність.

Вправа 1.

– Діти, послухайте оповідання Василя Сухомлинського «Два метелики». Після прослуховування: Діти, як потрібно було поводитись червоному й білому метеликам, щоб не образити один одного? Щоб ви порадили їм? Спробуйте уявити себе на їхньому місці й розіграти діалог між ними.

Вправа 2.

– Діти, пригадайте оповідання Василя Сухомлинського «Біль мов рукою зняло». Як ви думаєте, з яким словом асоціюється вислів «біль мов рукою зняло»? Поясніть, як ви розумієте цей вислів? Чому Їжак не захотів іти до лікаря-Ведмедя?

Вправа 3.

– Діти, пригадайте оповідання Василя Сухомлинського «Кмітливий скляр». Подумайте:

Що було б, якби наше місто перетворилося на крижане?

Що було б, якби в усі пори року був мороз?

Спробуйте і ви придумати свою казкову історію про господаря Морозенка.

Вправа 4.

– Діти, послухайте оповідання Василя Сухомлинського «Білі полотна». Після прослуховування: я буду називати слова, а ви будете їх «одягати» в красиві слова, які б відповідали на запитання «який?» (Пропонуються такі слова: зорі, ліс, пташки, світанок, трава, ранок, небо, сонечко, роса).

Вправа 5 (за оповіданням В. Сухомлинського «Лілія і Рибка»).

Вихователь влаштовує настільний театр і розігрує фрагмент оповідання: «У ставку жила маленька Рибка. От вона помітила, що ледве сутеніє, біла квітка Лілія опускається, ховається під воду. А вранці спливає й красується цілий день. Дивується Рибка: чому так робить Лілія. То й питає: «Чому ти вночі ховаєшся, а вдень випливаєш із води?».

Дитині пропонується: а) уявити себе Лілією й дати відповідь Рибці; б) уявити себе на місці Рибки, подумати й дати пораду на майбутнє, як бути Лілії; в) намалювати свою казкову історію про Лілію і Рибку й розповісти дітям.

Вправа 6 (за оповіданням В. Сухомлинського «Сергій і Матвій»).

Дитині пропонується послухати спочатку оповідання, а потім уявити свою розмову з Матвієм. Про що б ви говорили при зустрічі? Чи насправді є такі люди, що не бачать цієї краси? Дитині пропонується поміркувати: а що ж заважає людям не помічати навколо себе краси природи?

Вправа 7 (за оповіданням В. Сухомлинського «Барвисте коромисло»).

– Діти, подумайте, що буває синього, жовтого, червоного, зеленого кольору і зобразіть це на своїх малюнках, а потім розповісте про це іншим.

Зазначимо, що за умови використання таких вправ мовлення дітей стає більш усвідомленим, яскраво вираженим є їхній пізнавальний інтерес до національно-мовленнєвої картини світу, збагачується їхній мовленнєво-комунікативний, емоційно-чуттєвий досвід; дитина вчиться користуватися засобами мови для передавання своїх почуттів, намірів, створюється атмосфера доброзичливості між дітьми, розвиваються мовленнєво-творчі здібності.

Висновки. Отже, аналіз педагогічної спадщини Василя Сухомлинського дозволив визначити ефективні умови мовленнєвої підготовки дитини передшкільного віку до навчання в школі: створення національно спрямованого мовленнєвого середовища; інтеграція різних видів діяльності; створення ситуацій успіху в освітньо-виховному процесі.

Подальший науковий пошук убачаємо у вивченні творчого доробку Василя Олександровича Сухомлинського з проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 2. Київ: Радянська школа, 1976. 670 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ: Радянська школа, 1977. 670 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1976. 640 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 5. Статті. Київ: Радянська школа, 1977. 639 с.
7. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку… Філософія для дітей / уклад. О. В. Сухомлинська. Харків: ВД «ШКОЛА». 2018. 576 с.

References:

1. *Bazovyi component doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory. In *Zibrannia tvoriv u 5 t.* [Selected works. Collected works in 5 volumes]. (Vol. 5). Kyiv: Radianska shkola [inUkrainian].
3. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory. In *Zibrannia tvoriv u 5 t.* [Selected works. Collected works in 5 volumes]. (Vol. 2). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Vybrani tvory. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. In *Zibrannia tvoriv u 5 t.* [Selected works. Igive my heart to children. Birth of a citizen. Letters to my son.Collected works in 5 volumes]. (Vol. 3). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
5. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory. In *Zibrannia tvoriv u 5 t.* [Selected works. Collected works in 5 volumes]. (Vol. 4). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
6. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Vybrani tvory. Statti. In *Zibrannia tvoriv u 5 t.* [Selected works. Articles. Collected works in 5 volumes]. (Vol. 5). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

7. Sukhomlynskyi, V. O. (2018). *Ya rozpovim vam kazku… Filosofia dlia ditei* [I will tell you a fairytale. Philosophy for children]. Kharkiv: VD «SHKOLA» [in Ukrainian].

Tryfonova O. S.,
orcid.org/0000-0002-7899-3714

VASYL SUKHOMLYNSKYI'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF CHILD'S SPEECH PREPARATION FOR SCHOOL

The article deals with a scientific and creative work of an outstanding domestic scientist Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi in the context of the problem of speech preparation of a preschool child for school. It is emphasized that one of the conceptual provisions of the current Basic component of preschool education provides ability for a child to master a new social situation of development that is the transition to systematic schooling. At the same time, it has been noted that in order to implement the guiding principles of the New Ukrainian School, a child must show readiness to learn at school, in particular he / she has to show speech readiness. Nevertheless, language is the most expressive national feature. Due to the language a personality learns the conceptual picture of the world, which is expressed through the concept of the native language. The important condition of the formation of the personality is the ability to communicate effectively. That is why it is necessary to develop the language and communicative competence at the stage of preschool education and continue their development at primary school. It means not only a developed speech of a child, his/her ability to communicate, but also his/her awareness of non-verbal knowledge that reflects the national and cultural specific character of a particular community. It is proved that Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi's scientific and pedagogical ideas agree with the conceptual ideas of the New Ukrainian School. The emphasis is placed on the scientist's dominant position on the joy of knowledge, which can become "a desirable conscious activity for a child only if the thought is effective". Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical ideas on the child's speech preparation (children's "journeys" to the source of the word; education of sensitivity to a word and its shades; self-observation of the native language, environmental phenomena; use of a fairy tale as an effective means of thinking; word creativity) have been highlighted. Different types of exercises and games based on the scientist's artistic miniatures have been given.

Key words: Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi, pedagogical ideas, speech preparation, preschool child, person-centered approach, integrated approach.

Дата надходження статті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 373.3.014.68
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.243*

Єсьман І. В.*,*
orcid.org/0000-0001-9785-6013

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано особливості педагогічної освіти батьків молодших школярів в умовах Нової української школи. Виокремлено й охарактеризовано соціально-психологічні й педагогічні вимоги до батьків.

Визначено два основні шляхи успішної співпраці школи та батьків для розвитку партнерства: постійне, чітке, двостороннє спілкування; різні способи залучення батьків до освітнього процесу. Презентовано основні напрями роботи з педагогічної освіти батьків молодших школярів в умовах Нової української школи: загальне ознайомлення дорослого

* © *Єсьман І. В.*

населення з основами сімейного виховання – через засоби масової інформації (мережа Інтернет – електронна платформа «Нова українська школа»: портал «Учительська кімната» – інформаційна, методична та консультативна підтримка вчителів і директорів шкіл, організації спільнот учителів, портал «Батьківський комітет/рада» – призначений для створення спільнот батьків, підтримки їхнього спілкування; телебачення, преса); підготовка батьків до виховання дітей – у закладах освіти; підготовка молоді до сімейного життя – в закладах загальної середньої освіти; в клубах молодої сім'ї; в системі семінарів, курсів тощо; підготовка до материнства – в жіночих і дитячих консультаціях; підготовка вчителів і вихователів до роботи з батьками – у закладах вищої освіти, на курсах, семінарах тощо. Презентовано досвід роботи Міської батьківської ради Департаменту освіти Харківської міської ради. Представлено короткий силабус практикуму з педагогічної освіти батьків учнів молодшого шкільного віку «Навколо дітей разом», в якому визначено тривалість і структуру навчання (4 місяці, 2 модулі, 8 тем, 17 завдань), форми навчання (мікровикладання, самостійна робота, індивідуальні завдання, консультації) та результат навчання – засвоєння батьками знань з психології, педагогіки, фізіології дитини, педіатрії, нормативно-правових основ функціонування сім'ї, вироблення відповідних умінь і навичок з виховання дітей.

Ключові слова: педагогічна освіта батьків, молодші школярі, співпраця школи та батьків, педагогіка партнерства, взаємодія, форми роботи з батьками, концепція «Нова українська школа», школи для батьків.

Постановка проблеми. Педагогічна освіта батьків перебуває в динаміці суспільно-політичних перетворень нашої держави й розвивається відповідно до трансформації освітньої системи. Оскільки сучасні загальносоціальні проблеми виявляють протиріччя між реалізацією виховної функції сім'ї та фактичними результатами її діяльності, педагогічна освіта батьків з педагогічної площини переходить у загальнодержавну. Рішенням колегії МОН України від 27 жовтня 2016 року ухвалена Концепція «Нова українська школа». Формула Нової української школи складається з 9 ключових компонентів, серед яких педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [4]. Таким чином, сучасні заклади освіти стають відкритими для батьків, дітей та широкого загалу. Вони все більше уваги приділяють педагогічній освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей.

Аналіз досліджень. Базові положення щодо педагогічної освіти батьків представлено у працях І. Гребенникова, А. Макаренка, К. Махової, В. Сухомлинського та ін.; педагогічна освіта батьків як об'єкт історико-педагогічних досліджень презентована у наукових працях А. Відченко, Ю. Грицкової, А. Говорун, І. Дубінець, Т. Кравченко, В. Федяєвої, В. Шинкаренко та ін.

Сучасні дослідження (Т. Алексєєнко, В. Кравця, Ю. Левкова, О. Хромової, С. Щербакової, П. Щербаня та ін.) присвячені проблемі педагогічної освіти батьків; ролі педагога у формуванні усвідомленого батьківства (А. Капської, Л. Міщик, В. Постового, І. Трубавіної та ін.); проблемі формування усвідомленого ставлення до батьківства (К. Федюшкіної). Зарубіжні дослідження А. Адлера, Е. Берна, Т. Гордона, Х. Джіннота, Р. Дрейкурса, М. Монтесорі, Б. Скіннера, Ю. Хямяляйнена, Т. Харріса та ін. презентують моделі виховання батьків.

Мета статті: вивчити особливості педагогічної освіти батьків молодших школярів в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що на сьогодні в Україні відсутня стала система педагогічної освіти батьків. Так, А. Кузьмінський, В. Омеляненко висувають соціально-психологічні й педагогічні вимоги до батьків: «почуття високої відповідальності перед собою й людьми за виховання дітей в ім'я майбутнього; фізичне здоров'я батьків, що має забезпечити народження здорового потомства; генетична грамотність; достатня психолого-педагогічна культура; любов до дітей; володіння справжнім авторитетом;

знання досвіду народної педагогіки у вихованні дітей; створення у сім'ї умов для всебічного гармонійного розвитку особистості; здатність формувати у сім'ї культ Матері й Батька; добре розвинені почуття материнства і батьківства» [5, с. 109–110].

З огляду на зазначене, «педагогічнаосвіта батьків стає необхідною і набуває практику в нашому суспільстві. А це кардинально змінює вимоги до змісту, форм і методів взаємодії з батьками» [2, с. 162].

У навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: порадник для вчителя» заначено, що «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Визначено два основні шляхи успішної співпраці школи та батьків для розвитку партнерства: постійне, чітке, двостороннє спілкування; різні способи залучення батьків до освітнього процесу» [6, с. 105].

Слід особливо підкреслити, що ефективність реалізації «педагогіки партнерства» залежить від запровадження широкого спектру заходів, форм і методів роботи з батьками, розробки та вдосконалення навчально-методичного забезпечення (навчальних планів, програм, підручників, посібників) і широкого залучення батьківського загалу до процесу її практичної реалізації.

Зазначимо, що у другій половині ХХ століття в Україні «існувала спеціальна система реалізації педагогічної освіти батьків – педагогічний всеобуч. У ній брали участь учителі, науково-педагогічні співробітники, батьки. Ця система передбачала такі основні форми організації навчання, як педагогічні лекторії, школи, семінари, університети, конференції з питань педагогіки та психології» [3, с. 151]. На нашу думку, зазначені форми роботи є актуальними і сьогодні, але за умови врахування потреб сучасних батьків і дітей.

Педагогічна освіта батьків молодших школярів в умовах Нової української школивключає в себе такі основні напрями роботи:

– загальне ознайомлення дорослого населення з основами сімейного виховання – через засоби масової інформації (мережа Інтернет, телебачення, преса);

– підготовка батьків до виховання дітей – у закладах освіти;

– підготовка молоді до сімейного життя – в закладах загальної середньої освіти; в клубах молодої сім'ї; в системі семінарів, курсів тощо;

– підготовка до материнства – в жіночих і дитячих консультаціях;

– підготовка вчителів і вихователів до роботи з батьками – у закладах вищої освіти, на курсах, семінарах тощо.

Підкреслимо, що мережа Інтернет для сучасної людини – це звичний канал комунікації, де можна знайти безліч корисної інформації, зокрема з питань виховання дітей у сім'ї.

Так, електронна платформа «Нова українська школа», www.nus.inf.ua– ресурс для спілкування між учителями і батьками, між самими батьками, що передбачає виконання багатьох завдань, серед яких: забезпечення інформаційної, методичної та консультативної підтримки для учнів, батьків, учителів, керівників закладів освіти з питань організації та змісту навчання, надання допомоги батькам щодо вибору школи та ін.; створення віртуального простору для спілкування, опитувань, громадських та професійних обговорень питань організації і наповнення навчального процесу, створення і взаємодії спільнот батьків, учителів та учнів. Зокрема електронна платформа «Нова українська школа» містить такі комунікаційні портали, як:

– Учительська кімната – портал для інформаційної, методичної та консультативної підтримки вчителів і директорів шкіл, організації спільнот учителів, проведення навчальних видів діяльності для вчителів, вебінарів і форумів, підтримки в організації взаємодії вчителів з батьками тощо;

– Батьківський комітет/рада – портал, призначений для створення спільнот батьків, підтримки їх спілкування, проведення опитувань, громадських обговорень з питань організації та наповнення навчального процесу, взаємодії спільнот батьків з учителями, підтримки батьків із правових, організаційних і методичних питань.

Так, «багато вчителів створюють власні сайти допомоги батькам, де розміщують літературу: поради, статті, журнали, книжки тощо (Дитяча психологія для батьків «http://psypare mnts.ru, Вчитель вчителю, учням та батькам http://teacher.at.ua/ та інші)» [1, с. 60].

Зазначимо, що «взаємодія з батьками у контексті педагогіки партнерства відбувається у сучасних закладах освіти через батьківські об'єднання, які носять різні назви – Школи, університети для батьків, батьківські ради, комітети, комісії, клуби, форуми тощо. Кожен із них має свій план, положення, напрями діяльності.

Університети для батьків створюються за сприянням відділів освіти на рівні районів, піклувальних рад закладів освіти і рад шкіл та працюють на громадських засадах. Факультети охоплюють батьків дітей певних вікових груп: молодшого, середнього, старшого шкільного віку. До роботи в університетах залучаються провідні педагоги, психологи, медики, юристи, соціологи та інші фахівці» [2, с. 163].

У контексті нашого дослідження цікавим є досвід роботи Міської батьківської ради міста Харкова. У «Положенні про міську батьківську раду» Департаменту освіти Харківської міської ради зазначено, що міська батьківська рада є колегіальним дорадчим органом, створеним для забезпечення взаємодії батьківської громадськості міста Харкова з органами місцевого самоврядування міста з метою врахування потреб та інтересів жителів міста, захисту їхніх прав при формуванні та реалізації міської політики в галузі освіти, а також у цілях здійснення громадського контролю за реалізацією освітніх проєктів та цільових програм в системі освіти міста Харкова [7].

Рада формується відповідно до «Положення про Міську батьківську раду» з числа батьків або законних представників дітей, що навчаються в освітніх закладах міста Харкова. Представники від батьківської громадськості висуваються до Ради районними батьківськими радами (комітетами), у свою чергу сформованими за результатами голосування на загальних батьківських зборах у освітніх закладах.

Засідання Міської батьківської ради відбувається двічі на місяць. Батьки знайомляться з досвідом роботи закладів загальної середньої освіти міста Харкова щодо створення комфортних умов навчання і виховання дітей.

Підкреслимо, що педагогічна та батьківська громада міста систематично залучається до управління діяльністю закладів освіти. Для цього використовуються різні форми взаємодії з батьками:

– проведення тренінгових занять (тренінг «Відповідальні батьки»; тренінг щодо удосконалення навичок комунікації в соціальній мережі Facebook);

– розміщення відео-уроків для батьків на спеціально створеному каналі у сховищі відеофайлів YouTube;

– проведення круглих столів (круглий стіл «Кіберзалежність неповнолітніх як передумова девіантної поведінки»; Круглий стіл «Здорова дитина – щаслива родина»; засідання круглого столу з питань інклюзивної освіти та ін.);

– проведення занять у школі для батьків «Планета «7-Я» («Профілактика ГРВІ в осінньо-зимовий період. Вакцинація дітей», «Здорове харчування – запорука здорового та щасливого життя», «Гармонія стосунків у сім'ї», «Перша медична допомога в екстремальних ситуаціях», «Профілактика захворювань органів зору в дітей» та ін.);

– проведення тижня «Фінансові канікули» (під час шкільних весняних канікул) на базі Харківського університету банківської справи в рамках проведення фінансових ігор для учнів шкіл міста та їхніх батьків);

– проведення міської педагогічній конференції «Підсумки розвитку освіти міста Харкова у 2020/2021 навчальному році та пріоритетні завдання на шляху реалізації Концепції «Нова українська школа у 2021/2022 навчальному році» за участю членів Міської батьківської ради;

– проведення Міського форуму батьківської громадськості (для участі у Форумі запрошуються представники батьківських активів закладів освіти міста);

– проведення Міського сімейного фестивалю (під час заходу в саду імені Т. Шевченка членами Міської батьківської ради проведено анкетування серед батьків міста, а також майстер-класи для батьків та дітей);

– участь членів Міської батьківської ради у міських заходах та акціях (Харківський велодень, Харківський міжнародний марафон під девізом «Батьки Харкова за здоровий спосіб життя»); акція «Посади дерево» та ін. [7].

Зазначимо, що сьогодні у популяризації педагогічних знань широкого застосування набула така форма педагогічної освіти, як «Школи для батьків». Вони створюються найчастіше при закладах загальної середньої освіти та працюють 1–2 рази на місяць. З огляду на те, що виховна діяльність у сім'ї носить суто прикладний характер і важливо допомогти батькам придбати найрізноманітніші практичні вміння, пропонуємо найбільш оптимальну, з нашого погляду, форму роботи – практикум з педагогічної освіти батьків «Навколо дітей разом».

Основа мета практикуму з педагогічної освіти батьків учнів молодшого шкільного віку «Навколо дітей разом» – популяризація сімейних традицій і цінностей на принципах партнерства і взаємоповаги, усвідомленого батьківства, рівного розподілу сімейних обов'язків і відповідальності між жінками і чоловіками, а також підвищення престижу багатодітних сімей, залучення широкого загалу до вирішення соціальних проблем сім'ї.

Силабус

Тривалість і структура навчання: 4 місяці, 2 модулі, 8 тем, 17 завдань.

Форми навчання: мікровикладання, самостійна робота, індивідуальні завдання, консультації.

Результат: засвоєння батьками знань з психології, педагогіки, фізіології дитини, педіатрії, нормативно-правових основ функціонування сім'ї, вироблення відповідних умінь і навичок з виховання дітей [8].

Модуль 1. Від дошкільника до школяра

Мета: ознайомлення батьків майбутніх першокласників з порядком прийому дітей до 1 класу, особливостями здобуття освіти у Новій українській школі, з порадами спеціалістів стосовно підготовки дітей до школи та їх успішної адаптації до нових умов.

Тема 1. Про особливості зарахування дітей до закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи.

Завдання:

1. Ознайомитись з концепцією «Нова українська школа».
2. Мікровикладання: взяти участь в підготовці і проведенні співбесіди з дитиною та батьками.

Тема 2. Психологічна підготовка дитини до школи.

1. Вивчити та проаналізувати параметри психічного розвитку дитини (інтелектуальна готовність, вольова готовність, соціальна готовність, мотиваційна готовність, фізичне дозрівання).
2. Вивчити та проаналізувати критерії психологічної готовності батьків до школи.
3. Скласти батьківську професіограму.

Тема 3. Особливості культури харчування молодших школярів.

1. Ознайомитись на офіційному вебсайті МОН України з розділом «Шкільне харчування», «Харчування у закладах освіти – права батьків» https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/shkilne-harchuvannya
2. Взяти участь у опитуванні «Задоволеність батьків та учнів шкільним харчуванням».

Тема 4. Щеплення як метод захисту дитини від інфекційних хвороб.

1. Ознайомитись на офіційному вебсайті МОЗ України з розділом «Вакцинація», «5 фактів про вакцинацію», «Протидія COVID-19» https://moz.gov.ua/article/immunization/5-faktiv-pro-vakcinaciju

2. Мікровикладання: взяти участь у підготовці і проведенні вебінару для батьків «Вакцинація. За чи проти?».

Тема 5. Зміцнення імунітету дитини: поради лікаря.

1. Ознайомитись на офіційному вебсайті МОЗ України з розділом «Здоров'я А-Я», «Як і чим зміцнити імунітет: радить лікар» https://moz.gov.ua/article/health/jak-i-chim-zmicniti-imunitet-radit-likar

2. Розробити пам'ятку для батьків «Топ-5 порад для батьків як підвищити імунітет дитини».

Модуль 2. Правова обізнаність батьків

Тема 6. Права батьків і дітей.

1. На офіційному вебсайті Верховної ради України ознайомитись із «Сімейним кодексом України» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text

2. Мікровикладання: взяти участь у підготовці і проведенні батьківських зборів «Нормативно-правові акти з питань захисту прав дитини».

Тема 7. Психологічне насилля в сім'ї та його наслідки.

1. На платформі відкритих онлайн курсів EDERA долучитись до освітнього проєкту з протидії домашньому насильству «Дім (не)безпеки» https://nonviolence.edera.com/structure

2. Пройти тест «Що для тебе насильство?».

Тема 8. Дитина та Інтернет: цифрова безпека.

1. Ознайомитись на офіційному вебсайті МОН України з розділом «Безпека дітей в Інтернеті» https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robota-ta-zahist-prav-ditini/bezpeka-ditej-v-interneti та з «Пам'яткою для батьків: «Діти. Інтернет. Мобільний зв'язок».

2. Переглянути освітній серіал «Безпека дітей в Інтернеті».

Висновки. Отже, соціально-психологічні й педагогічні вимоги до сучасних батьків позитивно вплинули на оновлення змісту, форм і методів педагогічної освіти батьків. Форми організації педагогічної освіти батьків молодших школярів в умовах Нової української школи достатньо різноманітні та багатогранні, що дозволяє обирати з них найбільш доцільні для кожного закладу освіти та сприяє посиленню уваги батьків до виховання дітей, покращенню стосунків між школою та сім'єю, появі нових форм взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні особливостей підготовки вчителів початкових класів до роботи з батьками у закладах вищої освіти.

Список використанихджерел:

1. Єсьман І. В. Вплив засобів масової інформації напедагогічну освіту батьків у сучасних умовах в Україні. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2016. Випуск 71. Том 2. С. 160–164.
2. Єсьман І. В. Інноваційні форми роботи з батьками учнів у сучасному освітньому закладі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наукових праць*. Запоріжжя. 2009. Випуск 55. С. 58–62.
3. Єсьман І. В. Педагогічна освіта батьків у 50-70-х роках ХХ століття в Україні: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2011. 234 с.
4. Концепція «Нова українська школа». URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
5. Кузьмінський А, Омеляненко В. Педагогіка родинного виховання: навч. посібник. Київ: Знання, 2006. 324 с.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
7. Положення про Міську батьківську раду. URL : http://www.kharkivosvita.net.ua/content/35/399
8. Якушко Н., Єсьман І. Методичні рекомендації щодо складання силабусу навчальних дисциплін. URL : http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2940

References:

1. Yesman, I. V. (2016). Vplyv zasobiv masovoi informatsii napedahohichnu osvitu batkiv u suchasnykh umovakh v Ukraini [Influence of mass media on pedagogical education of parents in modern conditions in Ukraine]. *Pedahohichni nauky*, 71 (2), 160–164 [in Ukrainian].
2. Yesman, I. V. (2009). Innovatsiini formy roboty z batkamy uchniv u suchasnomu osvitnomu zakladi [Innovative forms of work with parents of students in a modern educational in situation]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*, 55, 58–62 [in Ukrainian].
3. Yesman, I. V. (2011). *Pedahohichna osvita batkiv u 50-70-kh rokakh XX stolittia v Ukraini* [Pedagogical education of parents in the 50-70s of the twentieth century in Ukraine]. (Candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
4. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [The concept of "New Ukrainian School"]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
5. Kuzminskyi, A., & Omelianenko, V. (2006). *Pedahohika rodynnoho vykhovannia* [Pedagogy of family education]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
6. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [The New Ukrainian school: a teachers' guide]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro Misku batkivsku radu [Regulations on the City Parents' Council]. Retrieved from http://www.kharkivosvita.net.ua/content/35/399 [in Ukrainian].
8. Yakushko, N., & Yesman, I. (2019). *Metodychni rekomendatsii shchodo skladannia sylabusu navchalnykh dystsyplin* [Methodical recommendations for compiling the syllabus of academic disciplines]. Retrieved from http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2940 [in Ukrainian].

Yesman I. V.,
orcid.org/0000-0001-9785-6013

PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The features of pedagogical education of parents of primary schoolchildren are analyzed in the context of New Ukrainian school. Socio-psychological and pedagogical requirements to parents were singled out and characterized.

Two main ways of successful cooperation between the school and parents for the development of partnership were defined: constant, clear, two-way communication; different ways of involving parents in the educational process. The main directions of work on pedagogical education of parents of junior schoolchildren in the context of the New Ukrainian school were presented.General teaching of the adults with the basics of family education – through the media (internet – e-platform "New Ukrainian School": portal "Teacher's Room" – informational, methodical and consulting support from teachers and school principals, organization of teacher communities,portal "Parents' Committee / Council" – designed to create communities of parents, support their communication; television, press); preparation of parents for raising children – in educational institutions; preparation of young people for family life – in general secondary education institutions; in young family clubs; in the system of seminars, courses, etc.; preparation for motherhood – in women's and children's consultations; preparation of teachers to work with parents – in higher education institutions, courses, seminars, etc.The experience of the City Parents' Council of the Department of Education of the Kharkiv City Council was introduced. A short syllabus of the workshop on pedagogical education of parents of primary school pupils "Around children together" was presented, in which the duration and structure of training were defined (4 months, 2 modules, 8 topics, 17 tasks), forms of education (micro-teaching, independent study, individual tasks, consultations), and the result of learning - the acquisition by parents of knowledge in psychology, pedagogy, physiology of the child, legislative framework of the family's functioning, developing appropriate skills in raising children.

Key words: pedagogical education of parents, primary schoolchildren, cooperation between school and parents, pedagogy of partnership, interaction, forms of work with parents, the concept of the "New Ukrainian School", schools for parents.

Дата надходження статті: 12.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ушмарова В. В.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 373.6
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.244

Козловська І. М.*,*
orcid.org/0000-0002-8610-8594
Білик О. С.*,*
orcid.org/0000-0001-6042-1147
Кушпіт У. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4256-0765

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Формування творчої особистості – одне з украй важливих і складних завдань новітньої освіти. Тільки тісно поєднуючи свідоме й підсвідоме, логічне й інтуїтивно-емоційне мислення, можливо забезпечити цілісне й креативне сприйняття довкілля. Надзвичайно важливий засіб покращення виразності й образності під час викладання фізики – література й мистецтво з їхнім широким впливом на людські почуття, розум і поведінку. Можливість активного послуговування художніми творами у викладанні визначає органічне поєднання емоційного й раціонального сприйняття людиною явищ і процесів довкілля. Наука відрізняється від мистецтва, втім, відмінність ця – лише у способі його відтворення. Мистецтво й художня література показують людське й суспільне буття в таких проявах і стосунках, котрі наука неспроможна охопити власними методами. Та завдяки науці розвиваються продуктивні сили суспільства, створюються матеріальні й духовні блага, розширюється влада людини над природою, окреслюється шлях удосконалення людських взаємин. Між цими двома різними формами суспільної свідомості існують тісні взаємозв'язок, взаємовплив і взаємодоповнення. Передусім емоції від художніх текстів стимулюють діяльність думки, розвиваючи теоретичне наукове мислення. Під формами застосування художніх творів ідеться про систему методів і прийомів у навчальній методиці, якою послуговується педагог, аби поліпшити ефективність викладання. Будь-яка форма має активізувати пізнавальну діяльність і розвиток творчого потенціалу учнів, навчати їх самостійно логічно мислити, посилювати інтерес до курсу. У загальноосвітній школі, послуговуючись міжпредметними зв'язками, було розроблено суть і методи впровадження у процес навчання зв'язків під умовною назвою «фізика – мистецтво». Водночас для фахової школи (коледжі, ліцеї та ВПУ) притаманні додаткові перспективи гуманітаризації курсу фізики інтегративними засобами, пов'язані з визначенням специфіки майбутньої фахової діяльності учнів. Ідеться зокрема про навчальні заклади, де виробничі сфери на своїх найвищих щаблях виходять на ті чи інші види мистецтва: будівельні (архітектура), деревообробні (скульптура), шваць кі тощо.

Ключові слова: фізика, учні, творча особистість, формування, засоби, художня література, наука, мистецтво, раціональне, чуттєве.

Постановка проблеми. Надзвичайно важливий засіб покращення виразності й образності під час викладання фізики – література й мистецтво з їхнім широким впливом на людські почуття, розум і поведінку. Особливе значення має художня література з її яскравою образністю. Адже відомо, що пізнання дійсності людиною відбувається як науково-логічним, так і художньо-образним шляхами. Наука й мистецтво – дві форми суспільної свідомості, різні за способом відтворення й пізнання людиною довколишнього світу. Ані природа, ані суспільство не вміщують суто фізичних, хімічних

[*] © ***Козловська І. М.***
[*] © ***Білик О. С.***
[*] © ***Кушпіт У. В.***

чи естетичних предметів, але вони мають властивості, що зацікавлюють фізика, хіміка чи митця.

Отож, не тільки об'єктивний розвиток суспільства, науки й виробництва позначається на тенденції до інтеграції знань: така тенденція – вияв природного потягу розуму й душі людини відчувати єдність, цілісність і гармонію, позаяк наука плинна, а мистецтво – таки безсмертне.

Інтегративність у викладанні навчальних предметів, на яку спрямована новітня дидактика, із узгодження змісту освіти переростає у глибинний взаємозв'язок, обґрунтовану інтеграцію знань, умінь та складових думки майбутнього фахівця. Обмірковане послуговування складовими мистецтва на уроках фізики має істотно більше значення для становлення особистості учня, аніж видається на перший погляд. Передусім емоції від художніх текстів стимулюють діяльність думки, розвиваючи теоретичне наукове мислення. Позаяк мета пізнання – істина, то її зміст наука відтворює в поняттях, мистецтво ж – в образах. Як для наукового, так і для художнього мислення важливо, аби воно було оригінальним, гнучким, глибинним, цілеспрямованим, раціональним, критичним, чітким тощо. Такі якості сповна формуються тільки за умови інтегративного підходу до вивчення всіх дисциплін.

Аналіз досліджень. Проблема формування творчої особистості учня широко представлена в науково-педагогічній літературі, однак можливості розвитку особистості учня на уроках фізики засобами художньої літератури досліджувалися недостатньо. Переважна кількість джерел зводиться до методичних рекомендацій та окремих прикладів в мережі Інтернет. У своєму дослідженні ми спиралися на наукові розробки специфіки логічного мислення в науковому та художньому пізнанні (Т. Количева [7]), гуманізацію загальної та професійної освіти у контексті суспільної актуальності і психолого-педагогічних орієнтирів (Г. Балл [2]), теоретико-методичні рекомендації щодо взаємозв'язків фізики та мистецтва (А. Заблодська [4]), використання художньої літератури на уроках інших дисциплін (С. Тихомирова [9], Л. Дратвер, О. Поляруш [3], Н. Калита [5]), а також потенціалу мистецтва та літератури на уроках фізики (А. Бабін [1], І. Незабитовський [8], А. Усольцев [10]) та ін. Водночас питання теорії та методики формування творчої особистості учня засобами художньої літератури на уроках фізики потребує подальшого дослідження, що й обумовило вибір теми пропонованої статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів формування творчої особистості учня на уроках фізики засобами художньої літератури.

Виклад основного матеріалу. Наука розкриває суть досліджуваного явища, з'ясовуючи його закономірності, знаходячи у відповідній групі явищ основне, стійке й загальне. Підсумок художнього пізнання природи й суспільства в мистецтві – художній образ конкретної, індивідуальної форми, наслідок узагальнення й типізації.

Формування творчої особистості – одне з дуже важливих і складних завдань новітньої освіти. Досить поширені «нашпиговані» знаннями (навіть ґрунтовними й систематизованими) фахівці, нездатні такі знання креативно застосовувати, підноситись на якісно новий щабель. Значення фантазії, засобів мистецтва під час формування творчої особистості украй важливе й неоціненне.

Ми вважаємо, що для поліпшення навчального процесу мають бути задіяні відмінності поміж наукою й мистецтвом для їхнього подальшого інтегрування на вищому, креативному щаблі. У змісті навчального матеріалу доцільно скористатися певними суттєвими відмінностями поміж наукою й мистецтвом, аби вихованці зрозуміли, як саме рух до одної мети – істини – в різні способи (раціональні й емоційні) дає змогу зінтегрувати теоретичний та емпіричний досвід у якісно нове, творче знання.

Навіть суто абстрактні наукові моделі належить перевіряти на предмет наукової достовірності. Для мистецтва, на відміну від науки, така «фактична межа» не характерна. Об'єкти його уваги – переважно довільні, найнеймовірніші проєкти суспільства

чи винаходи. Не пов'язана з науковою традицією думка може становити основу наукової гіпотези, зазвичай підтверджуваної.

Під формами застосування художніх творів маємо на увазі систему методів і прийомів у навчальній методиці, якою послуговується педагог, аби поліпшити ефективність викладання. Форми застосування художніх текстів у викладанні фізики надзвичайно різноманітні. У середній школі найприйнятніші методичні форми – цитування, стислий переказ змісту, поєднання переказу з цитуванням, покликання на твір.

Немає усталених рецептів щодо форм застосування художньої літератури у викладанні фізики. Тут чимало залежить власне від педагога, його теоретичного світогляду й культурного рівня, хисту, ініціативи й вигадки. Важливий тут і чинник часу. Педагог має щоденно накопичувати, шукати найдієвіші методичні засоби, які утворюють суть тієї чи іншої форми. До всіх уроків необхідно розробляти найраціональнішу форму використання художнього джерела, яка забезпечить захват учнів, збільшить ефективність уроку й максимально зацікавить клас.

Будь-яка форма має активізувати пізнавальну діяльність і розвиток творчого потенціалу учнів, навчати їх самостійно логічно мислити, посилювати інтерес до курсу. Тут, на наш погляд, невиправдані рекомендації з використання на заняттях лише тих творів і образів, які вже вивчали школярі. Такі рекомендації обмежують можливості впливу художньої літератури.

Одна з найпоширеніших форм використання художніх творів у процесі викладанні фізики – цитування, яке, залежно від конкретних завдань учителя, можна використати в різні способи. Педагог може зачитати обраний уривок учням безпосередньо з книжки, бажано з одночасним демонструванням на екрані її титульного аркуша і портрета автора. Малі уривки, тим паче з віршів, учителеві варто зачитувати напам'ять. Цитування емоційно заряджає, підвищуючи інтерес дітей до досліджуваної теми, мобілізує їхню увагу.

Іноді вчитель може попередньо доручити двом-трьом учням вивчити напам'ять окремі вірші чи фрагменти творів, а згодом, викладаючи відповідні теми курсу, відтворити теоретичні принципи, залучаючи до цього інших учнів. Завдяки застосуванню такої форми роботи кожен учень має шанс виступити в ролі «асистента» вчителя і буде більше зацікавленим, а це, відповідно, покращить результат вивчення матеріалу.

Наприклад, автор повісті «Майже як люди», американський фантаст К. Саймак, у своєму творі розповідає про появу на землі прибульців із космосу. Набувши людського вигляду, вони скуповують заводи, фабрики, готелі, житлові будинки, крамниці, ресторани тощо. Ставши власниками всіх благ, прибульці з космосу знищують усе придбане, аби позбавити людей житла й приректи їх на голодну смерть. «Діяльність» прибульців призводить до небачених катаклізмів: безробіття, злиднів, голоду, хвороб. Стисло переповівши зміст повісті, педагог доходить висновку, що така ситуація може і справді виникнути, якщо рівень розвитку науки і техніки землян буде нижчим, ніж прибульців. Це міркування стимулюватиме зацікавлення учнів фізикою та іншими дисциплінами. Часто для підкріплення художніми образами певних положень курсу достатньо переказу незначної частки літературного твору.

Людське мислення відтворює сутність об'єктивного світу в низці його взаємозв'язків та взаємообумовленостей, і на це треба зважати, вибудовуючи навчальний процес фахової школи. Прийнято вважати, що формувати образне, художнє мислення та розвивати художній смак учнів – завдання винятково гуманітарних дисциплін. Утім, дисципліни природничо-математичного циклу, передусім фізика, мають істотні резерви гуманітаризації навчання. Адже упродовж майже усього свого розвитку, зокрема – з епохи Ренесансу, наукова думка грунтувалася на інтегральних критеріях істини. Наука не лише копіювала реальність, а й відтворювала креативне ставлення до неї, створюючи

особливі образи такої реальності засобами логічного мислення, апелюючи до людської свідомості.

Водночас не слід недооцінювати значення уяви, фантазії, емоцій – для відтворення світу в художніх образах, звернених насамперед до людської підсвідомості. Тільки тісно поєднуючи свідоме й підсвідоме, логічне й інтуїтивно-емоційне мислення, можливо забезпечити цілісне й креативне сприйняття довкілля. Передавання ідей, таємничі біополя, що ідентифікують особистість на будь-якій відстані, телекінез та інші фантастичні явища скептично оцінюють науковці, втім, широко опрацьовують митці. Безумовно, наявні й бульварні та низькопробні твори, де зображуються подібні явища, але ймовірні й такі художні гіпотези, яким прийдешні покоління дадуть наукове обґрунтування.

Не кожна людина може писати вірші або складати музику, але в житті кожної людини бувають хвилини, гідні відображення в поезії і в музиці. У таких випадках людина потребує мистецтва, суголосного тому, що вона сама переживає і що становить внутрішню цінність її емоційної біографії. За допомогою поезії людина може відчути те, що їй переживати не доводилося, але що гідне переживання. Не тільки накопичення інформації, а й накопичення пережитих емоцій удосконалює інтелект і робить його більш сильним. Звідси стає зрозумілим значення величезного емоційного фонду, що міститься у творах поезії, музики та інших мистецтв.

У загальноосвітній школі, послуговуючись міжпредметними зв'язками, було розроблено суть і методи впровадження у процес навчання зв'язків під умовною назвою «фізика – мистецтво». Ідеться, зокрема, про фізичні явища й методи, що застосовуються в мистецтві: наприклад, світломузику чи фізику у скульптурі Доцільним є ознайомлення вихованців із полотнами, кінофільмами та літературними творами, в яких зображені історія фізики або життя і творчість відомих фізиків; розповіді про дослідників природи, які мали значні успіхи в мистецтві тощо.

Водночас для фахової школи (коледжі, ліцеї та ВПУ) доцільно розвивати додаткові перспективи гуманітаризації курсу фізики інтегративними засобами, пов'язаними зі специфікою майбутньої фахової діяльності учнів. Ідеться, зокрема, про навчальні заклади, де виробничі сфери на своїх найвищих щаблях виходять на ті чи інші види мистецтва: будівельні (архітектура), деревообробні (скульптура), швацькі тощо. Зокрема, у фахово-технічних закладах освіти будівельного профілю не тільки доцільна, а й необхідна інтеграція знань учнів не тільки з фізики й складових відповідної технології, а й з архітектури як різновиду мистецтва.

Для естетичного розвитку та формування високих естетичних смаків учнів, уникнення ізольованості у сприйнятті творів мистецтва й засвоєнні наукових знань на заняттях з фізики необхідно активно застосовувати інтегративні засоби. Низка розробок фрагментарних міжпредметних зв'язків «фізика – мистецтво» може слугувати основою для інтеграційного введення до курсу фізики відомостей з мистецтва (на різних щаблях та в різному обсязі), використання художніх творів для наочності. Необхідно ознайомлювати учнів із перспективами застосування фізики в мистецтві: зокрема – оптичних та акустичних методів експертизи художніх творів (ультрафіолетового, інфрачервоного, х-променевого, спектроскопічного тощо). Вивчаючи механіку, варто в руслі звичних прикладів рівноваги та ознак різних матеріалів виокремити проблеми скульптури та ін.

Розглянемо приклад професій, пов'язаних із будівництвом. Архітектуру не випадково називають «застиглою музикою». Дані з архітектури в інтеграції зі знаннями з фізики та з інших точних дисциплін мають не тільки доповнювати, узагальнювати чи конкретизувати знання щодо будівельних наук і промисловості, а й слугувати засобом гуманітаризації науково-технічних знань, формуючи художнє мислення, позитивні емоції вихованців, спрямовані на цілісне сприйняття довкілля.

Водночас поява в будівельній галузі працівників із розвиненим естетичним смаком може суттєво покращити розвиток сучасного будівництва. Окремі талановиті елементи в сучасних будівлях (мозаїка, облицювання тощо) зумовлять перехід до самобутніх і оригінальних будівель майбутнього. Як у архітектурі потрібно поєднувати додержання наукових розрахунків стійкості та акустики будівлі з її естетикою й витонченістю, так у процесі навчання потрібна виважена інтеграція достеменних науково-виробничих фахових знань учнів, які міститимуть образні й емоційні складові.

Висновки. Можливість активного послуговування художніми творами у викладанні фізики визначає органічне поєднання емоційного й раціонального сприйняття людиною явищ і процесів довкілля. Отож, наука відрізняється від мистецтва, втім відмінність ця – лише у способі його відтворення. Як наука, так і мистецтво, черпають матеріал з одного джерела – довколишнього буття, доповнюючи одне одного. Мистецтво й художня література показують людське й суспільне буття в таких проявах і стосунках, котрі наука неспроможна охопити власними методами. Та завдяки науці розвиваються продуктивні сили суспільства, створюються матеріальні й духовні блага, розширюється влада людини над природою, окреслюється шлях удосконалення людських взаємин. Між цими двома різними формами суспільної свідомості існують взаємозв'язок, взаємовплив і взаємодоповнення, що мають використовуватися для подальшого розвитку міжпредметної інтеграції. Це може бути підтверджене у подальших наукових пошуках.

Список використаних джерел:

1. Бабін А. С. Фізика в літературних творах. *Все для вчителя*. 2002. № 6. С. 43–53.
2. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи:* монографія. Київ: ВІПОЛ, 2000. С. 134–157.
3. Дратвер Л. Б., Поляруш О. Е. *Использование художественной литературы в преподавании обществоведения*. Киев: Радянська школа, 1983. 160 с.
4. Заблодська А. Ф. Фізика і мистецтво: навч.-метод. посібник. Харків: Основа, 2008. 112 с.
5. Калита Н. Використання художньої літератури на уроках хімії. *Хімія. Біологія*. 2005. № 9. С. 7–8.
6. Козловська І. Наука і мистецтво: інтеграційні аспекти. *Діалог культур*. 1998. Вип. 3. С. 135–142.
7. Количева Т. В. Про специфіку логічного мислення в науковому та художньому пізнанні. *Науковий вісник Харківського педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Філософія*. Харків: Вид-во «ОВС». 2001. Вип. 10. С. 141–146.
8. Незабитовський І. Використання художньої літератури на уроках фізики. *Фізика та астрономія в школі.* 2003. № 3. С. 25.
9. Тихомирова С. А. Мир физики в художественной литературе: метод. пособие. Москва: Школа-Пресс, 1997. 63 с.
10. Усольцев А. П. Задачи по физике на основе литературных сюжетов: сборник. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 239 с.

References:

1. Babin, A. S. (2002). Fizyka v literaturnykh tvorakh [Physics in literary works]. *Vse dlia vchytelia*, 6, 43–53 [in Ukrainian].
2. Ball, H. O. (2000). Humanizatsiia zahalnoi ta profesiinoi osvity: suspilna aktualnist i psykholoho-pedahohichni oriientyry [Humanization of general and professional education: social relevance and psychological and pedagogical guidelines]. *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy*, 134–157 [in Ukrainian].
3. Dratver, L. B., & Poliarush, O. E. (1983). *Ispolzovanie khudozhestvennoi literatury v prepodavanii obshchestvovedeniia* [The use of fiction in the teaching of social studies]. Kiev: Radianska shkola [in Russian].
4. Zablodska, A. F. (2008). *Fizyka i mystetstvo* [Physics and art]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
5. Kalyta, N. (2005). Vykorystannia khudozhnoi literatury na urokakh khimii [Using fiction in Chemistry classes]. *Khimiya. Biolohiya,* 9, 7–8 [in Ukrainian].

6. Kolycheva, T. V. (2001). Pro spetsyfiku lohichnoho myslennia v naukovomu ta khudozhnomu piznanni [On the specifics of logical thinking in scientific and artistic cognition]. *Naukovyi visnyk Kharkivskoho pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody. Filosofiia*, 10, 141–146 [in Ukrainian].
7. Kozlovska, I. (1998). Nauka i mystetstvo: intehratsiini aspekty [Science and art: integration aspects]. *Dialoh kultur*, 3, 135–142 [in Ukrainian].
8. Nezabytovskyi, I. (2003). Vykorystannia khudozhnoi literatury na urokakh fizyky [Using fiction in Physics classes]. *Fizyka ta astronomiia v shkoli*, 3, 25 [in Ukrainian].
9. Tikhomirova, S. A. (1977*). Mirfiziki v khudozhestvennoy literature* [The World of Physics in fiction]. Moskva: Shkola-Press [in Russian].
10. Usoltcev, A. P. (2003). *Zadachi po fizike na osnove literaturnykh siuzhetov* [Problems in Physics based on literary plots]. Ekaterinburg: U-Faktoriia [in Russian].

Kozlovska I. M.,
orcid.org/0000-0002-8610-8594
Bilyk O. S.,
orcid.org/0000-0001-6042-1147
Kushpit U. V,
orcid.org/0000-0002-4256-0765

STUDENT'S CREATIVE PERSONALITY FORMATION IN PHYSICS LESSONS BY MEANS OF FICTION LITERATURE

Creative personality formation is one of the extremely important and difficult tasks of modern education. To ensure a holistic and creative perception of the environment we have to combine conscious and subconscious, logical and intuitive-emotional thinking. It is also essential to improve expressiveness and imagery in the teaching of Physics with the help of art and literature with their broad influence on human feelings, reason, and behaviour. The possibility of active use of art works in teaching determines the organic combination of emotional and rational human perception of the phenomena and processes of the environment. Science differs from art, but the difference is only in the way of its reproduction. Art and fiction show human and social existence in forms, manifestations and relations that science is unable to grasp by its own methods. The productive forces of society are developing thanks to the science. Material and spiritual goods are creating human power over naturei sexpending and the way to improve human relations is outlining. There are close interrelationships, interactions and complementarities between these two different forms of society. First of all, emotions from fiction stimulate the activity of thought, developing theoretical scientific thinking. The form sofapplication of works of art are a system of method sand techniques in teaching methods, which are used by a teacher to improve the effectiveness of teaching. Any form should intensify the cognitive activity and development of creative potential of students, teach them to think logically, increase interest for study. Using interdisciplinary connections in secondary school is one of important methods of teaching named "Physics – art". At the same time, the vocational education institutions (colleges, lyceums) have additional prospects for the humanization of the course by physics-integrative means, related to determining the specifics of the future professional activity of students. These are, inparticular, educational institutions, where the production sphere sat their highest levels are similar to certain types of art: Construction (architecture), woodworking (sculpture), sewing (fashion) etc.

Key words: Physics, students, creativepersonality, formation, means, fiction, science, art, rational, sensual.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Прусак В. Ф.

УДК 37.013
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.245

***Козловський Ю. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1006-0130
***Цюприк А. Я.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2921-7778
***Зінчук І. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4639-9734

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

У статті розглядається моделювання едукаційних систем як складний, багатоетапний процес. Складність організації таких систем підкреслює актуальність проблеми і настійливу необхідність її практичного вирішення. Проблемний підхід передбачає інтеграцію знань, здатних при взаємодії створювати якісно нові поєднання та раніше невідомі знання. Цей підхід є особливо важливим у професійній освіті, де фахівець повинен постійно оновлювати та коригувати свої професійні знання. Встановлено, що традиційні методологічні підходи до опису складних процесів не завжди враховують неоднозначність майбутнього, конструктивність хаотичного начала в еволюції систем, роль швидких процесів у розвитку складних структур тощо. У синергетичній картині світу, що нині встановлюється, розкривається складна природа нового, а освітні процеси є нелінійними системами – і дослідження їхньої структури не може обмежуватися вивченням окремих елементів. Суттєва особливість синергетичних систем полягає в тому, що на них можна впливати, змінюючи діючі на них зовнішні фактори: коли зовнішні фактори управління підтримуються сталими, можна враховувати їх у рівняннях, покладаючи сталими відповідні параметри. Дидактичні системи характеризуються структурною нестійкістю та наявністю корелятивних зв'язків, хоча до недавнього часу їх розглядали в основному як системи функціональні, а синергетика забезпечує методологічні основи розуміння шляхів розвитку освітньої системи, пояснює причини криз, надійність прогнозів тощо. Обґрунтовано, що використання ідей синергетики в дидактиці є одним з можливих напрямів розвитку її теоретичних основ, зокрема поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розвинути в дидактиці якісно нові напрями теоретичних та експериментальних досліджень. Креативний підхід трактує творчий потенціал як сутність, зміст людської натури. Педагогічні прогнози мають бути узгоджені з прогнозами у інших галузях. Доведено, що тільки за системного, комплексного підходу можна будувати реальні моделі та розраховувати на отримання достовірної і безперервної багатопланової прогностичної інформації, необхідної для оптимізації рішень. Синхронізація на засадах інтеграції навчального, виховного і наукового процесів у навчальному закладі, їх узгоджена взаємодія забезпечує самодостатність кожного процесу за умов їх самоподібності, що вимагає використання фрактального підходу.

Ключові слова: *інтеграція, інтеграційний процес, моделювання, методологічні підходи, системний підхід, синергетичний підхід, креативний підхід, проблемний підхід, фрактальний підхід, прогностичний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні процеси в освіті зорієнтовані на цілісний підхід до викладання змісту навчання, що вимагає активного використання методу моделювання у побудові систем професійного навчання. Водночас, моделювання гуманітарних процесів, до яких належать і едукаційні системи, є складним та багато-

[*]© ***Козловський Ю. М.***
[*]© ***Цюприк А. Я.***
[*]© ***Зінчук І. В.***

етапним процесом і може бути реалізоване лише в рамках формалізації його складових частин. Особливу роль, під час створення таких моделей відіграє нині математичне моделювання. Едукаційна системи різного рівня та їх відповідні підсистеми доцільно описувати за допомогою різних змістово взаємозв'язаних моделей.

Одним з провідних напрямів сучасної освіти є інтеграція науки і освіти, а також інтегративні процеси у змісті, формах, методах та засобах навчання, які нині широко використовуються у педагогічній практиці та мають достатньо серйозне теоретичне обґрунтування.

На сучасному етапі гуманітарні науки, які швидко розвиваючись, впритул наблизилися до використання методів точних наук і без їх допомоги неспроможні ефективно розвиватися. Зокрема, математичні методи дають можливість систематизувати складні гуманітарні системи, оцінити можливості їхнього моделювання та прогнозувати подальший розвиток. Все виразніше постає вимога використання в них математичних методів, і від того, як реалізується ця вимога, залежать перспективи цих наук.

Аналіз досліджень. У науково-педагогічній літературі досліджувалися питання методології освітніх процесів в контексті їх інтеграції (С. Гончаренко [3]), сучасні моделі освіти (*Л.* Мартинець [5]), результати моделювання гуманітарних процесів (В. Прісняков [7]), інтегративний підхід до використання засобів моделювання (З. Бондаренко, В. Клочко, С. Кирилащук [2]), інтеграція моделей в освіті та моделювання інтегративного наукового методу (Jacinta A. Opara [9]), інтегративні процеси та результативність інтеграції в освіті в освіті (Pelgrum W. J. [10]) та ін. Аналізувалися можливості загальнонаукових підходів до моделювання в освіті, зокрема загальна теорія систем (*Л.* Берталанфі [1]), основи синергетики (Е. Князева [4], H. Haken [8]), творчий потенціал людини (В. Моляко [6]) та ін. Водночас, традиційні підходи до опису складних процесів не завжди враховують неоднозначність майбутнього, конструктивність хаотичного начала в еволюції освітніх систем, роль швидких процесів у розвитку складних структур тощо. Це зумовлює потребу глибшого аналізу щодо дослідження та використання методологічних підходів у моделюванні освітніх процесів, першочергово інтеграційних.

Мета статті – обґрунтування та опис моделювання інтеграційних процесів в освіті на засадах таких методологічних підходів як системний, синергетичний, креативний, проблемний, фрактальний та прогностичний.

Виклад основного матеріалу. Як правило, соціальні системи значно складніші, ніж типові фізичні системи. Це багаторівневі структури, які не тільки вертикально підпорядковані, але можуть перетинатися, утворюючи горизонтальні зв'язки (сім'я, школа, університет, фірма тощо). У критичному стані системи можуть одночасно змінювати багато характеристик, причому не завжди можливо відділити «швидкі» змінні від «повільних». Такі структури давно вивчаються соціальними науками на якісному рівні, й, здавалося б, через зазначені труднощі не допускають кількісного аналізу. Водночас, існують численні спроби формалізації соціальних, зокрема, педагогічних систем.

Оскільки навіть найскладніша модель не може дати повного уявлення про об'єкт, перспективним є напрям побудови комплексних моделей на основі інноваційних підходів (фрактального, синергетичного, креативного тощо), а також проєктування, спрямоване на створення моделей з використанням накопиченого досвіду, компонентами якого є конкретні моделі, зокрема комп'ютерні моделі та моделюючі середовища.

Освітні процеси є нелінійними системами, дослідження структури не може обмежуватися вивченням її окремих елементів, бо сума дій компонентних причин не дорівнює наслідку, що відповідає спільній дії.

Суттєва особливість синергетичних систем полягає в тому, що на них можна впливати, змінюючи діючі на них зовнішні фактори. Коли зовнішні фактори управління підтримуються сталими, можна враховувати їх у рівняннях, покладаючи сталими

відповідні параметри. До числа особливих властивостей синергетичних систем належить і стохастичність. Часова еволюція таких систем залежить від причин, які не можна передбачити з абсолютною точністю. Ціле вже якісно інше в порівнянні з тими, що увійшли до нього частинами, а виникаюче ціле видозмінює частини.

Структури, що об'єднуються, все більше наближаються до надорганізації, яка має місце при інтеграції необмеженої кількості структур і нескінченної нелінійності. Фундаментальний розв'язок є, по суті, математичним образом цієї надорганізації [4, с. 151]. Це означає, що не обов'язково по крихтах збирати минуле, а достатньо знати, в якому фрагменті сьогоднішньої структури архаїчні елементи представлені в їх цілісності. Слід від всього того, що минуло, прихований у складних еволюційних структурах як непомітний, релаксивний фон. Також і сліди майбутнього присутні в середовищі як зародки того, що ще не сталося. Середовище в цьому сенсі виступає як носій майбутніх форм організації. Посилення нелінійності приводить до збільшення варіантів майбутнього розвитку, розширення можливостей, збільшення кількості майбутніх станів. Нелінійність у математичному сенсі означає певний вид математичних рівнянь, що містять шукані величини в ступенях, більших за одиницю, або коефіцієнти, що залежать від властивостей середовища. Нелінійні рівняння можуть мати декілька якісно різних розв'язків.

У освітніх системах флюктуації є особливо важливими, оскільки саме вони відображають різноманітні суб'єктивні чинники, котрі «заважають» формуванню чітких дидактичних теорій та принципів: індивідуальні особливості учнів, конкретні умови навчання, соціальні умови тощо. Освітні системи характеризуються структурною нестійкістю та наявністю корелятивних зв'язків, хоча до недавнього часу їх розглядали в основному як системи функціональні.

Таким чином, синергетика забезпечує методологічні основи розуміння шляхів розвитку освітньої системи, пояснює причини криз, надійність прогнозів тощо. У ряді випадків замість великого числа змінних можна розглядати рівняння для однієї змінної, а потім за допомогою принципу підпорядкування виразити всі змінні через цю одну, з допомогою якої і описати поведінку системи. Поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розвинути в педагогіці якісно нові напрями теоретичних та експериментальних досліджень.

Відповідно, синхронізація на засадах інтеграції навчального, виховного і наукового процесів у навчальному закладі, їх узгоджена взаємодія забезпечить самодостатність кожного процесу (чи кожної підсистеми) за умов їх самоподібності, що вимагає використання фрактального підходу.

Узагальнення, конкретизація та «ущільнення» наукової інформації збільшують ступінь організованості, впорядкованості та системності кожної галузі зокрема і всієї науки в цілому [1]. Такі поняття теорії систем, як цілісність, структура, елемент, організація перетворилися у загальнонаукові і стали основою системно-структурного підходу. Структура системи відображає взаємозв'язки в складових частинах системи та її будову. Детальне прогнозування всіх етапів побудови системи та встановлення механізмів зв'язків дає можливість опису її в певному стані. Зміни стану системи у часі та її прогнозування можна здійснити шляхом побудови динамічної системи.

Серед складних систем, до яких належить освіта, значний інтерес представляють системи зі зворотним зв'язком. Загалом, поведінка системи може посилювати зовнішній вплив (позитивний зворотний зв'язок) або послаблювати його (негативний зворотний зв'язок). Особливим випадком є гомеостатичні зворотні зв'язки, які нівелюють зовнішній вплив на систему.

Таким чином, усі елементи більш загальної системи повинні перебувати у гармонійному взаємозв'язку з елементами систем менш загальних. Такий підхід забезпечує оптимальне функціонування системи в цілому та досягнення поставленої мети. Незалежно від масштабів досліджуваної системи, першочергове завдання полягає

в систематичному встановленні зв'язків між елементами системи та дослідженні зовнішніх факторів впливу на неї.

Для визначення стану системи ми розглядаємо два типи параметрів: внутрішні та зовнішні, а також визначаємо передумови цілісного функціонування системи. Це передбачає встановлення взаємозв'язку між внутрішніми (мікроскопічними) та зовнішніми (макроскопічними) параметрами. Середовище системи – це сукупність об'єктів із їхніми істотними властивостями, що не входять в систему, але зміна яких може впливати на стан системи. Зовнішні об'єкти, які не впливають на істотні властивості системи, і на які система також не впливає, не можуть належати до середовища. Середовищем для даної системи можуть бути інші системи, які з нею взаємодіють, зокрема, системи вищого рангу.

Ідеї взаємодії систем і навколишнього середовища, висловлені на початку минулого століття, доцільно прийняти як важливі методологічні принципи дослідження складних динамічних систем. Ці принципи динамічних взаємодій систем із навколишнім середовищем можуть формувати основу спільного апарату структурних досліджень складних систем, які розвиваються.

Сутність побудови моделі інтегрованої освітньої системи полягає в цілісному описі та передбачає три етапи: постановка мети і завдань, побудова моделі та розв'язок поставленої задачі. Загалом розв'язання такого типу завдань передбачає комплексне дослідження, а метою побудови системи є вдосконалення та підвищення ефективності освітньої діяльності. Побудова не може претендувати на універсальність, а виступає лише одним із можливих варіантів опису та прогнозування діяльності. Водночас, пошук закономірностей розвитку та функціонування системи освітньої діяльності за допомогою її моделювання дозволяє внести корективи з метою вдосконалення існуючих та побудови нових систем.

Брак способів передбачення наслідків людської діяльності підштовхнув до пошуку прогностичної методології, яка й стала стрижнем постнекласичної науки. Усі моделі науки базуються на пояснюючій методології, що прагне встановити певні закономірності розвитку досліджуваних систем. З позицій онтології конкретної науки, більш загальним є поняття методології, яка може безконфліктно містити в собі риси парадигм, що змінюють одна одну. Тому в структуру парадигми включені цінності, на основі яких виникає єдність у науковому співтоваристві, що визначає її аксіологічний аспект. Таким чином, теоретична діяльність створює особливу реальність – наукову онтологію, що існує у формі теоретичного знання. У цьому виявляється безперечна спільність характеру пізнання у всіх сферах науки. Проте, сама дійсність, яку вони вивчають, різна, і тому не можна ігнорувати специфіку наук, щоб не зробити серйозних методологічних помилок.

Творчий потенціал розцінюють як сутність, зміст людської натури, причому здобути силу особистості можна тільки одним способом: розкривши й усвідомивши свій творчий потенціал. Виявити творчий потенціал далеко непросто, оскільки «це саме та система, яка абсолютно так само, як і підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження. ... Творчий потенціал стає реальною, а не уявною, прогнозованою цінністю, лише реалізуючись у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо» [19, с. 4].

Нині існує значна кількість методів прогнозування та їх поєднання в різних методиках розробки прогнозів. Очевидно, що жоден окремо взятий метод прогнозування не може забезпечити необхідний ступінь надійності прогнозу. І, навпаки, в різних поєднаннях ці способи виявляються значною мірою ефективними. Важливим є розв'язання проблеми оцінки достовірності і точності прогнозу, тобто його верифікації. У цьому плані в літературі з прогностики рекомендується чітко розмежовувати категорії обґрунтованості та істинності прогнозу.

Якщо правильно спрогнозовано властивості, характеристики системи, і цей факт достовірно встановлений, то це означає, що у розпорядженні дослідника є адекватна в певному відношенні модель цієї системи, яка включає сукупність понять, характеристик опису системи, відношення між ними, а також процедури вимірювання. Звичайно, є чимало недоліків у апараті прогнозів, поки що їх методологічний інструментарій недосконалий: екстраполяція не є достатньо точною, має складності виявлення тенденцій та труднощі перенесення на той або інший термін випередження; експертна оцінка є завжди суб'єктивною; моделювання найчастіше є описовим. Однак, незважаючи на наявність таких об'єктивних чинників, поєднання цих методів на ґрунтовній методологічній основі дає вагомі результати.

Педагогічні прогнози мають бути узгоджені з прогнозами в інших галузях. Тільки за такого системного, комплексного підходу реально розраховувати на отримання достовірної і безперервної багатопланової прогностичної інформації, необхідної для оптимізації рішень. Очевидна складність організації таких системних і, в той же час, систематичних досліджень лише підкреслює актуальність проблеми і настійну необхідність її практичного вирішення.

Висновки. Таким чином, традиційні методологічні підходи до опису складних процесів не завжди враховують неоднозначність майбутнього, конструктивність хаотичного начала в еволюції систем, роль швидких процесів у розвитку складних структур тощо. Доведено, що тільки за системного, комплексного підходу можна будувати реальні моделі та розраховувати на отримання достовірної і безперервної багатопланової прогностичної інформації, необхідної для оптимізації рішень. Обґрунтовано, що поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розвинути якісно нові напрями педагогічних досліджень. Креативний підхід трактує творчий потенціал як сутність, зміст людської натури, а педагогічні прогнози мають бути узгоджені з прогнозами в інших галузях. Моделювання інтегративних процесів та їх узгоджена взаємодія забезпечує самодостатність кожного процесу за умов їх самоподібності, що вимагає використання таких методологічних підходів, як фрактального, системного, проблемного та прогностичного.

Перспективним є науковий напрям побудови інтегративних моделей та інтеграції різних моделей на основі сучасних едукаційних підходів, а також проєктування, спрямоване на створення комп'ютерних моделей та інтегрованих моделюючих середовищ.

Список використаних джерел:

1. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем. *Мир философии*: в 2 ч. Москва: Политиздат, 1991. Ч. 1: Исходные философские проблемы, понятия и принципы. 627 с.
2. Бондаренко З. В., Клочко В. І., Кирилащук С. А. Інтегративний підхід до формування професійних компетенцій майбутніх інженерів шляхом використання засобів математичного моделювання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Київ; Вінниця: Планер, 2016. Вип. 46. С. 114–117.
3. Гончаренко С. У., Кушнір В. Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. *Человек, конструирующий себя и своё будущее.* Москва: Ком Книга, 2006. 232 с.
5. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. Донецьк: [б.в.], 2015. 102 с.
6. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина.* 2005. № 6. С. 2–10.
7. Пріснякова Л. М. Про результати математичного моделювання гуманітарних процесів. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 62–74.
8. Haken H. Synergeticsas a Tool for Conceptualization and Mathematization of Cognition and Behavior-How Far Can We Go? *Synergetics of Cognition*. (Eds. Haken H., Stadler M.). Berlin: Springer, 1990. P. 2–31.

9. Opara J. A. Bajah's Modeland of the Teaching and Learning of Integrated Science. Journal of Basic&Applied Sciences. 2011. No. 3 (1). P. 1–5.
10. Pelgrum W. J. Obstacles to the Integration of ICT in Education. *Results from a Worldwide Educational Assessment*. OCTO-University Twente, Enschede, The Netherlands-Computers&Education. 2001. Vol. 37. P. 163–178.

References:

1. Bertalanfi, L. (1991). Istoriia i status obshchei teorii system. In *Mir filosofii* [History and status of general systems theory. World of philosophy]. (Vol. 2). Moskva: Politizdat [in Russian].
2. Bondarenko, Z. V., Klochko, V. I., & Kyrylashchuk, S. A. (2016). Intehratyvnyi pidkhid do formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnikh inzheneriv shliakhom vykorystannia zasobiv matematychnoho modeliuvannia [An integrative approach to the formation of professional competencies of future engineers through the use of mathematical modeling]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy,* 46, 114–117 [in Ukrainian].
3. Honcharenko, C. U., & Kushnir, V. H. (2008). Metodolohichni osoblyvosti naukovykh pohliadiv na pedahohichnyi protses [Methodological features of scientific views on the pedagogical process]. *Shliakh osvity,* 4, 2–10 [in Ukrainian].
4. Kniazeva, E. N., & Kurdiumov, S. P. (2006). *Osnovaniia sinergetiki. Chelovek, konstruiruiushchii sebia i svoe budushchee* [Foundations of Synergetics. A person who constructs himself and his future]. Moskva: KomKniga [in Russian].
5. Martynets, L. A. (2015). *Suchasni modeli osvity* [Modern models of education]. Donetsk [in Ukrainian].
6. Moliako, V. O. (2005). Tvorchyi potentsial liudyny yak psykholohichna problema [Creative potential of a person as a psychological problem]. *Obdarovana dytyna,* 6, 2–10 [in Ukrainian].
7. Prisniakov, V. F., & Prisniakova, L. M. (2007). Pro rezultaty matematychnoho modeliuvannia humanitarnykh protsesiv [On the results of mathematical modeling of humanitarian processes]. *Pedahohika i psykholohiia,* 4, 62–74 [in Ukrainian].
8. Haken, H. (1990). Synergetics as a tool for conceptualization and mathematization of cognition and behavior-how far can we go? *Synergetics of Cognition*, 2–31 [in English].
9. Opara, J. A. (2011). Bajah's Model and the Teaching and Learning of Integrated Science. *Journal of Basic & Applied Sciences,* 3 (1), 1–5 [in English].
10. Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the Integration of ICT in Education. *Results from a Worldwide Educational Assessment*, 37, 163–178 [in English].

Kozlovskyi Yu. M.,
orcid.org/0000-0003-1006-0130
Tsiupryk A. Ya.,
orcid.org/0000-0002-2921-7778
Zinchuk I. V.,
orcid.org/0000-0003-4639-9734

METHODOLOGICAL APPROACHES TO INTEGRATION PROCESSES MODELING IN EDUCATIONAL SYSTEMS

This paper gives an overview of educational systems modeling as a complex, multi-stage process. The complexity of the organization of such systems emphasizes the urgency of the problem and the need for its practical solution. The problem approach involves the integration of knowledge that can interact to create qualitatively new combinations and previously unknown knowledge. This approach is especially important in vocational education, where the specialists must constantly update and adjust their professional knowledge. It has been defined that traditional methodological approaches to the description of complex processes do not always take into account the ambiguity of the future, the constructiveness of the chaotic principle in the evolution of systems, the role of fast processes in the development of complex structures, etc. The currently established synergetic picture of the world reveals the complex nature of anything new, educational processes are nonlinear systems and the study of their structure cannot be limited to the study of individual elements. An essential feature of synergetic systems is the

fact that they can be influenced by changing the external factors acting on them: when external control factors are maintained constant, you can take them into account in the equations, setting the corresponding parameters. Didactic systems are characterized by structural instability and the presence of correlations, although until recently they have been considered mainly as functional systems, and synergetics provides a methodological basis for understanding the development of the educational system, explains the causes of crises, reliable forecasts and more. It has been substantiated that the use of ideas of synergetics in didactics is one of the possible directions to develop its theoretical bases, in particular, the combination of ideas of integration and synergetics gives the chance to develop qualitatively new directions of theoretical and experimental researches in didactics. The creative approach treats creative potential as the essence, the content of human nature. Pedagogical forecasts should be consistent with forecasts in other areas. It has been proved that only with a systematic, integrated approach it is possible to build real models and expect to obtain reliable and continuous multifaceted forecasting information needed to optimize solutions. Synchronization on the basis of integration of educational, educational and scientific processes in the educational institution and their coordinated interaction ensure the self-sufficiency of each process in terms of their self-similarity, which requires the use of a fractal approach.

Key words: integration, integration process, modeling, methodological approach, system approach, synergetic approach, creative approach, problem approach, fractal approach, prognostic approach.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Дутка Г. Я.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.246*

Рускуліс Л. В. [*]**,**
orcid.org/0000-0003-2293-5715
Механцева В. М. [*]**,**
orcid.org/0000-0002-1728-0286

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ (ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)

У статті з'ясовано, що одне з магістральних значень в шкільному курсі мови має вивчення лексичного рівня української мови; наголошено, що формування лексичної компетентності відбувається в системно-інтегративних зв'язках лексики з фонетикою, граматикою, орфографією та стилістикою, бо слово є явищем багатогранним; успішне засвоєння лексичного рівня української мови залежить від урахування специфічних підходів, принципів, закономірностей навчання та добору методів і прийомів навчання; потрактовано поняття «лексична компетентність» у розвідках науковців та визначено її як високий рівень засвоєння лексичного рівня української мови, уміння володіти лексичними засобами відповідно до ситуації мовлення, беззаперечне дотримання лексичних норм, оволодіння словниковим запасом української мови, повага до українського слова, активне використання власне української лексики; простудійовано основні положення програми з української мови для учнів 10-11 класів (профільний рівень), у якій за пріоритетне визначено формування лінгвокультурологічної, соціолінгвістичної компетентностей, що сприятиме формуванню лексичної компетентності сучасного учня шляхом усвідомлення ним мови як національного феномену; схарактеризовано домінантні завдання лінгвістичної (мовної) та соціокультурної змістових ліній; проаналізовано класифікацію лексичних вправ, до яких унаслідено: власне

[*]© ***Рускуліс Л. В.***
[*]© ***Механцева В. М.***

лексичні, що спрямовані на закріплення лексичних понять і формування вмінь тлумачити значення слова; лексико-граматичні вправи сприяють виявленню й установленню зв'язків між лексикою й граматикою, формуванню вмінь розрізняти лексичне й граматичне значення слова; лексико-орфографічні вправи забезпечують засвоєння й повторення особливостей написання слів та їхніх частин; лексико-стилістичні вправи забезпечують вироблення вмінь і навичок правильного відбору і вживання слів у мовленні відповідно до характеру й мети висловлювання; наведено приклади таких вправ і завдань до них, що передбачають аналіз слів-символів, вербалізацію концептів, вибудовування лексико-семантичного поля, обов'язковий інформаційно-комунікаційний супровід їх.

Ключові слова: лексична компетентність, лінгвістична й соціокультурна змістові лінії програми, система вправ, власне лексичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні, лексико-стилістичні вправи, інформаційно-комунікаційний супровід вправ.

Постановка проблеми. Роль вивчення лексики в шкільному курсі мови має одне з магістральних значень. Аналіз наукових розвідок переконує, що рівень оволодіння лексичним пластом мови визначає розвиток мовленнєвих умінь старшокласника. Звідси, основне завдання в процесі підготовки учнів 10-11 класів – застосування набутих знань у практичній діяльності, оволодіння активним словниковим запасом й розвиток умінь вільно оперувати ним відповідно до конкретно мовленнєвої ситуації. Слід наголосити також, що формування лексичної компетентності відбувається в системно-інтегративних зв'язках лексики з фонетикою, граматикою, орфографією та стилістикою, бо слово є явищем багатогранним. Успішне засвоєння лексичного рівня української мови залежить від урахування специфічних підходів, принципів, закономірностей навчання та добору методів і прийомів навчання.

Аналіз досліджень. Лінгвістичні основи лексики – слово як предмет вивчення у зв'язках з іншими словами, системні відношення в лексиці тощо – всебічно досліджено в наукових студіюваннях мовознавців (І. Білодід, О. Бондар, В. Виноградов, А. Грищенко, Л. Мацько, М. Микитин-Друженець, М. Плющ, О. Селіванова, Ю. Карпенко та ін.). Лінгводидактичні основи (специфічні підходи, закономірності, принципи, методи і прийоми) засвоєння лексичного рівня української мови й, відповідно, формування лексичної компетентності, репрезентовано в розвідках С. Карамана, О. Кучерук, І. Нагрибельної, В. Новосьолової, С. Омельчука, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, В. Тихоші, І. Хом'яка та ін.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «лексична компетентність» у сучасній лінгводидактиці, проаналізувати діючу програму з української мови для 10–11 класів (профільний рівень) із метою визначення пріоритетних напрямів засвоєння лексики; запропонувати систему вправ із вивчення лексики.

Виклад основного матеріалу. Глибокий аналіз наукових джерел демонструє, що вчені прагнуть з'ясувати особливості поняття «лексична компетентність» на усіх ланках шкільної освіти. Зокрема, Н. Сіранчук із проспекцією на мовну підготовку учнів початкової школи з'ясовує, що це «здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» [4, с. 40]. Нам імпонує думка В. Новосьолової, яка вкладає в це поняття оволодіння «лексичними засобами мови й умінні користуватися ними <…>, передбачає багатий словниковий запас; правильне вживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; ураховує можливості лексичної сполучуваності слів» [2, с. 12]. Повністю погоджуємося з О. Кучерук, що це інтегративне особистісне утворення (синтез релевантних знань, умінь, ставлень, досвіду та ін.), «що дає змогу застосовувати лексичні знання в навчально-мовній практиці, у різних видах мовленнєвої діяльності й ситуативно виправдано користуватися лексичними засобами під час спілкування в умовах соціальної

комунікації» [1]. Отже, узагальнивши студіювання науковців, переконуємося, що лексична компетентність – це високий рівень засвоєння лексичного рівня української мови, вміння володіти лексичними засобами відповідно до ситуації мовлення, беззаперечне дотримання лексичних норм, оволодіння словниковим запасом української мови, повага до українського слова, використання власне української лексики.

Із метою формування лексичної компетентності старшокласника звертаємося до основних положень програми з української мови для учнів 10–11 класів (профільний рівень), мета якої «полягає у формуванні інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), відзначається активною громадською позицією, готовністю до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможна самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку та дієво їх реалізовувати» [5], а магістральним завданням визначено виховання патріота Української держави, формування його національної ідентичності; формування лінгвокультурознавчої компетентності, що забезпечує розуміння самобутності української мовної картини світу, знання констант національної культури, концептуальних лінгвокультурем, готовність до міжкультурного діалогу, сприймання мови як мистецького явища шляхом вивчення творів мистецтва [там само].

Авторський колектив програми (Л. Мацько, Т. Груба, О. Семеног, Т. Симоненко) за пріоритетне визначає формування лінгвокультурологічної, соціолінгвістичної компетентностей, «зокрема лінгвістичним маркерам соціальних стосунків, етномовним культурним універсаліям, мовним етичним формулам, стилям, підстилям і профільним мовним жанрам, що сформувалися на профільній інформації, її понятійному змісті і каналах передачі» [там само], що сприятиме формуванню лексичної компетентності сучасного учня шляхом усвідомлення ним мови як національного феномену.

Суть процесу навчання української мови в 10–11 класах визначають змістові лінії (лінгвістична, мовна, мовленнєва (комунікативна), соціокультурна діяльнісна (стратегічна)). Зокрема, мовна, лінгвістична змістова лінія передбачає ознайомлення з історією української мови та новітніми напрямами сучасної лінгвістики (соціолінгвістика, етнолінгвістика та лінгвокультурологія, комунікативна лінгвістика), риторики. Учні засвоюють поняття «лінгвокультурема», «етнографізми», «ономастика» та ін., з'ясовують багатство діалектної лексики. Особливу увагу звернуто на дослідження архаїзмів та історизмів, які уможливлюють відтворення культури народу; власне української фразеології, просторічної лексики, молодіжного сленгу, екзотизмів та пуризмів, проблеми мовної інтерференції. На нашу думку, формування лексичної компетентності уможливлюється шляхом виконання низки завдань, передбачених соціокультурною змістовою лінією, в межах якої запропоновано для розгляду такі проблеми: «Мовна особистість крізь призму української родини», «Етноестетика української мови»; «Етносимволіка слів батько, мати, син, донька, дід, баба, сестра, брат» (10 клас); «Слово як носій добра, істини й краси», «Українська мовоментальність», «Мовосимволи української державності», «Концепти милосердя, захисник, гідність, честь, свобода в українській літературі, у масмедіа», «Мовосимволи майдан, євромайдан», «Мова – носій культури народу-мовотворця» та ін. (11 клас). Підготовлені матеріали зреалізовуються на уроках мови шляхом ведення дискусій, проголошення доповідей, укладання словників і карт, розроблення проєктів, екскурсій, участі в конференціях, круглих столах, а в час змішаного навчання – під час вебфорумів, електронних екскурсій, у процесі укладання електронних словників (довідників), етнолінгвістичних альбомів. Аналіз навчальної програми «Українська мова. Профільний рівень» продемонстрував, що мовна (лінгвістична) й соціолінгвістична лінії передбачають низку завдань, які забезпечує успішне формування лексичної компетентності старшокласників.

Із метою формування лексичної компетентності старшокласника, ураховуючи основні положення програми з української мови для 10–11 класів (профільний рівень), спробуємо репрезентувати систему вправ. У дослідженні послуговуємося класифікацією вправ, запропонованою М. Пентилюк, яка виокремлює такі їхні види: *власне лексичні*, що спрямовані на закріплення лексичних понять і формування вмінь тлумачити значення слова; *лексико-граматичні* вправи сприяють виявленню й установленню зв'язків між лексикою й граматикою, формуванню вмінь розрізняти лексичне й граматичне значення слова; *лексико-орфографічні вправи* забезпечують засвоєння й повторення особливостей написання слів та їхніх частин; *лексико-стилістичні* вправи забезпечують вироблення вмінь і навичок правильного відбору й уживання слів у мовленні відповідно до характеру й мети висловлювання [3, с. 157–160]. Наведемо приклади вправ.

Власне лексичні вправи:

Вправа 1. Ознайомтеся з уривком тексту.

Ще зовсім малою була Настася, коли напали на Рогатин волохи. З-поміж іншого було привезено також усе срібло і всі книги цінні з церкви Святого Духа, бо отець Лісовський пам'ятав усе так, що з його слів було споряджено папір, за яким волохи мали повернути крадене. А там було три келихи позолочені, три білі, всього келихів вісім, а в них срібла шістнадцять гривень і п'ять півлута, а ще хрести, кадильниці, лампи, офіри різні – на сорок три гривні й тринадцять лугів срібла. Опріч псалтир і часослов, тріодь цвітна, октоїх та ще чотири книги, назв яких запам'ятати він не спроможе, бо великої мудрості книги (П. Загребельний).

1. Із якого твору запропонований уривок? Випишіть архаїзми та історизми. З'ясуйте їхнє значення та доберіть сучасні відповідники. Запропонуйте ментальну карту до теми «Лексикологія».

2. Назвіть головних героїв твору. Чи можна їхні імена уналежити до прецедентних? Обґрунтуйте. Які ще, на вашу думку, назви у творі доцільно віднести до прецедентних феноменів?

Для опрацювання учням запропоновано уривок із твору П. Загребельного «Роксолана», головними героями якого є Роксолана (Настя Лісовська) й Сулейман. Аналіз текстового матеріалу дозволить схарактеризувати пасивну (застарілу) лексику української мови, яка була в активному вжитку в XVI ст., що ознайомить старшокласників із тогочасною культурою українського народу.

Лексико-граматичні вправи:

Вправа 2. Прочитайте текст. Випишіть однокореневі слова, розташувавши послідовно в парах за ланцюговим зв'язком твірної основи. З'ясуйте словотворчі афікси.

Відколи існує людство на землі, відтоді воно дбає про продовження свого роду.

Рід. Рідня. Нація. Коли взяти в широкому розумінні ці слова, то родина – не лише близькі родичі, а й далекі. А родина до родини – народ. Ми з вами український народ, який складається з родин малих і великих, дружніх і працьовитих. Отже, знаючи, зберігаючи й примножуючи свою родовідну пам'ять, знаєш зберігаєш і примножуєш пам'ять свого народу. «Родовідна пам'ять, – за В. Скуратівським, – явище у традиційному українському побуті унікальне. Очевидно, мало хто знає, що у давнину було за обов'язок знати поіменно свій рід від п'ятого і навіть до сьомого коліна. Старі села в Україні зростalися, кумувалися, ріднилися. Народини – справжня подія, родинне свято, яке справляють урочисто: з хрестинами, щедрим гостюванням, ім'янареченням. У дитини з'являються хрещені батько й мати, а то й по двоє, по троє. У батьків – куми. Зростає рідня. Люди поріднилися, породичалися. Стає більшим рід – міцнішим нарід. Всі одного кореня. Спробуй такого знищити, вирубати, коли він проростає то там, то там, пускає нове пагіння» (О. Макаренко).

1. Випишіть дієслова, утворені а) суфіксально-постфіксальним і б) префіксально-суфіксально-постфіксальним способами.

2. Укладіть хмару слів, що характеризує лексему «родина».

Лексико-орфографічні вправи:

Вправа 3. Прочитайте текст.

*В одноверхому тридільному храмі з Рогатина, що в Галичині, західний зруб (**бабінець**) і східний зруб (**вівтар**) накривали хатні дахи, які притикались до стінок баштоподібної **нави**, завершеної дахом наметового типу з двома заломами. На рівні першого поверху стіни захищав спеціальний звисаючий дах, що обійшов споруду з усіх боків, названий опасанням (Г. Онкович).*

1. Дайте тлумачення словам, що означають частини споруд храму.

2. Поставте наголос у запропонованих словах. *Розвиток, храм – одноверхий, дахом, тридільний, Рогатин, вівтар, баштоподібний.* Перевірте правильність виконання завдання за QR-кодом:

3. Зробіть розбір за будовою таких слів: *споруда, розвиток, духовність, завершений, звисаючий, тридільний, притикатися, наметовий*.

Окрім аналізу лексем, що означають частини будівлі храму, учні повторюють відомості з орфоепії (акцентологічні норми), будови слова, лексикології. Така вправа спрямована на залучення учнів до пошукової лексикографічної роботи.

Лексико-стилістичні вправи:

Вправа 4. Ознайомтеся з тестом.

ХАТА

Напишу я слово про хату за тисячу верст і за тисячу літ від далеченних сивих давен аж до великого мого часу всесвітньо-атомної бомби. На Україні й поза Вкраїною сущою. Білу, з теплою солом'яною стріхою, що поросла зеленим оксамитовим мохом, архітектурну праматір пристанища людського, незамкнену, вічно одкриту для стуку в двері, без «можна» і без «войдіте!» високонравственну людську оселю. Бідну і ясну, як добре слово, і просту, ніби створили її не робочі людські руки, а сама природа, немовби виросла вона, мов сироїжка в зеленій траві.

Опишу її внутрішній образ. Все, що в ній є й чого нема, й не було ніколи, хоч і могло би бути. А не було й нема в ній безлічі речей. Нема в ній челяді, немає гайдуків, прислужництва нема. Немає кабінетів, віталень, спалень, де довго сплять, і не було в ній розпусти і лінощів паразитизму. Немає на стінах фамільних портретів, і скарбів нема в сундуках, і ковані панцирі предків не красуються по її кутах, бо билися гаразд лицарі – дідки-небораки без панцирів з одверто голими руками. А потім погнили онучі, потрухли клейноди до нитки, не стало й сліду на землі. І вона оставалась там жити, і так чомусь ставалось на світі, що поза нею вона в'яне, як квітка на дорозі.

Опишу я покинуту хату. Споконвіку кидали її, і хто кидав, мало вертався. Носило його скрізь усіма вітрами, чи сам, мов собака, бігав усе життя за чужим возом, і, може, згадував її, як щасливе дитинство, занедбану свою совість і мову занедбану свою. Покидав він у хаті свою мову.(О. Довженко).

1. Вербалізуйте концепт «хата» в запропонованому тексті. В яких творах, із вивчених на уроках української літератури, майстри слова описували батьківську хату?

2. Яке стилістичне навантаження в тексті має використання слова «чорноуз». Чи є це слово символом українського народу? Думку обґрунтуйте. Доберіть до нього синоніми. Вибудуйте лексико-семантичне поле слова «лелека». Запропонуйте листівку «СловоНорма».

3. Яку роль виконують тропи, використані автором?

Тексти містять народознавчий матеріал про українське національне житло, як згусток традицій, обрядів та звичаїв. Не випадково наш вибір зупинився на уривку

твору О. Довженка, слова якого звучать, як заклик не забувати й не відрікатися від рідної мови.

Висновки. Отже, одним із пріоритетних завдань сучасної школи є формування лексичної компетентності учня. Аналіз програми з української мови 10-11 класі (профільний рівень) дозволив нам з'ясувати особливості вивчення лексики. Спираючись на існуючу в лінгводидактиці класифікацію вправ (власне лексичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні та лексико-стилістичні) ми запропонували власне бачення добору текстового матеріалу й завдань до таких видів, що передбачають аналіз слів-символів, вербалізацію концептів, вибудовування лексико-семантичного поля. Обов'язковою вимогою до добору системи вправ був інформаційно-комунікаційний супровід їх; словникову роботу організовано з використанням QR-кодів, вкраплено завдання з медіатекстами; запропоновано створення ментальної карти, презентації, хмар слів, листівки «СловоНорма», що також є актуальним в час упровадження змішаних форм роботи.

У подальших наукових дослідженнях плануємо розробити систему вправ, вибудовану на основі регіональних текстів.

Список використаних джерел:

1. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. URL: http://eprints.zu.edu.ua.pdf
2. Новосьолова В. Особливості роботи з формування лексичної компетентності учнів основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 12–19.
3. Пентилюк М. Система лексичних вправ – важливий засіб мовленнєвого розвитку учнів російськомовних шкіл. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики:* зб.статей. К.: Ленвіт, 2011. С. 154–160.
4. Сіранчук Н. До проблеми створення методичної системи формування лексичної компетентності учнів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, серія «Філологія», 2020. Вип. 9 (77). С. 303–306.
5. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

References:

1. Kucheruk, O. (2018). *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia ukrainskoi movy z vykorystanniam metodu proektiv* [Formation of pupils' lexical competence in the process of learning the Ukrainian language using the project method]. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua.pdf [in Ukrainian].
2. Novosolova, V. (2014). Osoblyvosti roboty z formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Features of work on the formation of primary school pupils' lexical competence in Ukrainian language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 7, 12–19 [in Ukrainian].
3. Pentyliuk, M. (2011). Systema leksychnykh vprav – vazhlyvyi zasib movlennievoho rozvytku uchniv rosiiskomovnykh shkil [The system of lexical exercises is an important means of speech development for pupils of Russian-language schools]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky*, 154-160 [in Ukrainian].
4. Siranchuk, N. (2020). Do problemy stvorennia metodychnoi systemy formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv [To the problem of creating a methodical system of formation of pupils' lexical competence]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», seriia «Filolohiia»*, 9 (77), 303–306 [in Ukrainian].
5. *Ukrainska mova. 10–11 klasy. Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Ukrainian language. 10–11 forms. Educational program for subject-oriented instruction of secondary schools pupils]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv [in Ukrainian].

Ruskulis L. V.,
orcid.org/0000-0003-2293-5715
Mekhantseva V. M.,
orcid.org/0000-0002-1728-0286

FORMING STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE OF 10–11 FORMS (SUBJECT-ORIENTED INSTRUCTION LEVEL)

It is found out in the article that one of the main places in the school language course is the study of the lexical level of the Ukrainian language. It is emphasized that the formation of lexical competence occurs in the system-integrative connections of vocabulary with phonetics, grammar, spelling and stylistics, because the word is a multifaceted phenomenon. Successful mastering of the lexical level of the Ukrainian language depends on taking into account specific approaches, principles, patterns of learning and selection of methods and techniques of teaching.

The concept of "lexical competence" in the research of scholars is interpreted and defined as a high level of learning the lexical level of the Ukrainian language, the ability to master lexical means in accordance with the situation of speech, unquestioning observance of lexical norms, mastering the vocabulary of the Ukrainian language, respect for the Ukrainian vocabulary, active use of the Ukrainian vocabulary.

The main provisions of the Ukrainian language program for students of 10–11 forms (subject-oriented instruction level) have been studied, in which the formation of linguocultural and sociolinguistic competences is prioritized, which will contribute to the formation of lexical competence of modern students by understanding the language as a national phenomenon. The dominant tasks of linguistic and socio-cultural semantic lines have been characterized.

The classification of lexical exercises has been analyzed. It is noted that lexical exercises include actually lexical exercises, which are aimed at consolidating lexical concepts and forming the ability to interpret the meaning of a word; lexico-grammatical exercises which help to identify and establish connections between vocabulary and grammar, form skills for distinguishing lexical and grammatical meaning of a word; lexical and orthographic exercises which provide mastering and repetition of spelling features of words and their parts; lexical and stylistic exercises which provide the development of skills and abilities of correct selection and use of words in speech in accordance with the nature and purpose of expression.

Examples of such exercises and tasks to them have been represented, which provide analysis of words-symbols, verbalization of concepts, construction of lexical-semantic field, obligatory information-communication support of them.

Key words: lexical competence, linguistic and socio-cultural semantic lines of the program, system of exercises, actual lexical, lexico-grammatical, lexical and orthographic, lexical and stylistic exercises, information-communication support of exercises.

Дата надходження статті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Трифонова О. С.

УДК 372.851
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.248

Кузьмич В. І.*,*
orcid.org/0000-0002-8150-3456
Кузьмич Л. В.*,*
orcid.org/0000-0002-6727-9064
Савченко О. Г.*,*
orcid.org/0000-0003-4687-5542

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕОМЕТРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МЕТРИЧНИХ ПРОСТОРІВ

Вивчення метричних просторів студенти фізико-математичних спеціальностей у закладах вищої освіти розпочинають, як правило, на другому курсі під час студіювання функцій багатьох змінних. Це вивчення значною мірою присвячене диференціальним та інтегральним властивостям цих функцій у різних метричних просторах.

У роботі пропонується використання елементів метричної геометрії для поглиблення знань здобувачів освіти із властивостей метричних просторів під час їх вивчення на фізико-математичних спеціальностях педагогічного спрямування. Такий підхід зумовлений стрімким розвитком метричної геометрії у сучасній математиці та широким її застосуванням у різних галузях науки і навіть економіки. Значна частина матеріалу класичної геометрії Евкліда може бути представлена у вигляді аналітичних співвідношень між її основними поняттями: точка, відстань між точками, кут, відрізок. Прикладом може слугувати класична теорема Піфагора про співвідношення між довжинами сторін прямокутного трикутника.

У даній статті, на основі аксіом відстані між точками метричного простору, наведені окремі аналітичні співвідношення, що носять геометричний характер у геометрії Евкліда. Відтак виникає можливість геометричної структуризації метричних просторів. Це дає змогу здобувачам освіти вивчати ці простори з геометричної точки зору, будуючи в них образи класичних геометричних понять.

Частина запропонованого у статті матеріалу, внаслідок його простоти, може бути використана під час роботи з учнями класів із поглибленим вивченням математики у закладах середньої освіти. З цією метою у роботі розглядаються специфічні означення прямолінійного розміщення точок метричного простору, кута, утвореного трьома точками простору, та його кутової характеристики. Вони значно спрощують сприйняття наведених результатів і дають можливість впровадження їх у шкільний курс математики.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти, профільний рівень навчання, позакласна робота з математики, геометрична компетентність.

Постановка проблеми. З метричними просторами студенти фізико-математичних спеціальностей закладів вищої освіти уперше знайомляться при вивченні n–вимірного евклідового простору у курсі математичного аналізу. Більш детально метричні простори вивчають у курсах теорії функцій та функціонального аналізу на математичних спеціальностях університету. При вивченні властивостей метричних просторів основну увагу звертають, як правило, на перевірку виконання аксіом відстані у конкретному просторі й мало уваги, на наш погляд, приділяють геометричним аспектам цих властивостей. Використання елементів метричної геометрії дає можливість побудувати образи основних геометричних понять геометрії Евкліда у довільних метричних просторах. При цьому їхні геометричні властивості можуть змінюватись при зміні

© Кузьмич В. І.
© Кузьмич Л. В.
© Савченко О. Г.

метрики простору. Однак, окремі аналітичні співвідношення, що носять геометричний зміст, виконуються у будь-якому метричному просторі.

До основних геометричних понять, що будуть розглянуті у цій роботі, ми відносимо відстань між двома точками метричного простору, прямолінійність розміщення точок та кут, що утворений трьома точками цього простору. Усі ці поняття базуються лише на трьох аксіомах метричного простору. Такий підхід дозволяє перенести окремі геометричні співвідношення геометрії Евкліда на випадок неевклідових геометрій, а також полегшить розуміння студентами основних геометричних понять.

Аналіз досліджень. Оскільки поняття метричного простору є базовим у математиці, то поряд з метричними просторами здобувачами освіти також активно вивчаються їхні спеціальні класи та модифікації, що мають застосування у різних галузях сучасної науки [14–17].

Геометричні властивості метричних просторів розглядались у багатьох роботах. Поняття прямолінійного розміщення точок було введене В. Ф. Каганом [3, с. 527]. Це поняття вивчалось у роботах С. І. Галущак [1], А. А. Довгошея і В. Д. Дордовського [2], В. І. Кузьмича [4; 6]. У роботах В. І. Кузьмича і Л. В. Кузьмич [5; 7] прямолінійне розміщення точок вивчалось за допомогою поняття кута, утвореного трьома точками метричного простору. Авторами статті встановлені аналітичні співвідношення, що мають певний геометричний зміст і виконуються у довільному метричному просторі [11]. Методика ознайомлення учнів, які навчаються у класах з поглибленим вивченням математики, і студентів закладів вищої освіти з найпростішими прикладами метричних просторів та елементами неевклідових геометрій, вивчалась у роботах В. І. Кузьмича і Л. В. Кузьмич [8; 10] та у роботах I. Lénárt і A. Rybak [12; 13].

Мета статті. Матеріал статті спрямований на розширення можливостей вивчення геометричних властивостей метричних просторів студентами фізико-математичних спеціальностей закладів вищої освіти. Відносно простий аналітичний апарат, що використаний у роботі, дає змогу розглядати основні геометричні образи у найпростіших метричних просторах на заняттях з учнями середніх та старших класів з поглибленим вивченням математики засобами інформальної та неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зауважимо, що при ознайомленні здобувачів освіти з елементами метричної геометрії будемо використовувати наступні означення метричного простору.

Означення 1. Метричним простором називають сукупність непорожньої множини X елементів якої завгодно природи і дійсної функції $\rho(x; y)$, означеної для будь-яких елементів x і y з X, і яка задовольняє таким умовам:

1) $\rho(x; y) = 0$ тоді і лише тоді, коли $x=y$ (x і y збігаються),

2) $\rho(x; y) = \rho(y; x)$ (аксіома симетрії),

3) для будь-яких трьох елементів x, y і z виконується нерівність

$\rho(x; y) \le \rho(x; z) + \rho(z; y)$ (аксіома трикутника).

При цьому елементи множини X називають точками метричного простору, функцію ρ – метрикою простору X, а числове значення функції $\rho(x; y)$ – відстанню між елементами (точками) x і y. Метричний простір X з метрикою ρ позначають $(X; \rho)$. Умови 1), 2) і 3) Означення 1 ще називають аксіомами відстані. Надалі усі точки метричного простору $(X; \rho)$ будемо вважати попарно різними, тобто, будемо розглядати лише додатні значення метрики ρ простору X.

Означення 1 метричного простору студенти вивчають у курсі математичного аналізу та у курсі теорії функцій дійсної змінної [9, с. 436].

Поняття прямолінійності розміщення точок є частинним випадком Означення 1, у випадку, коли нерівність трикутника перетворюється у рівність [3, с. 527].

Означення 2. Будемо казати, що точки x, y, z метричного простору $(X; \rho)$ розміщені прямолінійно у цьому просторі, якщо виконується рівність

$$\rho(x; y) = \rho(x; z) + \rho(z; y).$$

Можна дати здобувачам освіти означення прямолінійного розміщення множини точок метричного простору. Для цього слід вимагати від них прямолінійного розміщення будь-яких трьох точок цієї множини [5, с. 384].

Означення 3. Будемо констатувати, що множина точок метричного простору прямолінійно розміщена, якщо будь-які три точки цієї множини прямолінійно розміщені.

Далі розглянемо поняття прямолінійного розміщення точок метричного простору та поняття кута, утвореного трьома точками цього простору. Ці поняття дещо відрізняються від аналогічних понять, з якими здобувачі освіти знайомі зі шкільного курсу геометрії, однак зберігають основні ознаки відповідних класичних понять. Нижче буде встановлено зв'язок між цими поняттями та будуть вивчені їх окремі властивості.

Сукупність трьох точок x_1, x_2, x_3 простору називатимемо трикутником і позначатимемо $\Delta(x_1, x_2, x_3)$. При цьому, самі точки будемо називати вершинами, а пари точок (x_1, x_2), (x_1, x_3), (x_2, x_3) – сторонами трикутника. У цій роботі будемо користуватись поняттям кута, утвореного трьома точками метричного простору [5, с. 383].

Означення 4. Нехай x_1, x_2, x_3 – довільні різні точки метричного простору $(X; \rho)$. Упорядковану трійку (x_1, x_2, x_3) цих точок будемо називати кутом з вершиною у точці x_2 і позначати: $\angle(x_1, x_2, x_3)$. Пари точок (x_1, x_2) і (x_2, x_3), при цьому, називатимемо сторонами кута.

Оскільки у метричному просторі єдиною числовою характеристикою є відстань між точками простору, то за числову характеристику кута, що утворений трьома точками, слід вибрати дійсне число, яке можна обчислити за формулою косинусів у геометрії Евкліда [5, с. 383]. З цією формулою вперше учні детально знайомляться у 9-му класі.

Означення 5. Нехай x_1, x_2, x_3 – довільні різні точки метричного простору $(X; \rho)$. Характеристикою кута $\angle(x_1, x_2, x_3)$, або кутовою характеристикою, будемо називати дійсне число $\varphi(x_1, x_2, x_3)$, що знаходять за формулою:

$$\varphi(x_1, x_2, x_3) = \frac{\rho^2(x_1, x_2) + \rho^2(x_2, x_3) - \rho^2(x_1, x_3)}{2\rho(x_1, x_2)\rho(x_2, x_3)}.$$

Для спрощення і полегшення записів аналітичних перетворень здобувачами доцільно використовувати більш компактні позначення відстані між точками: $\rho(x_i; x_j) = \rho_{ij}$ та кутової характеристики:

$$\frac{\rho_{ij}^2 + \rho_{jk}^2 - \rho_{ik}^2}{2\rho_{ij}\rho_{jk}} = \varphi_{ijk} \ \ (i, j, k = 1,2,3,\ldots).$$

У випадку виконання рівності $\varphi_{123} = 1$ кут $\angle(x_1, x_2, x_3)$ будемо називати «нульовим», у випадку рівності $\varphi_{123} = -1$ – «розгорнутим», а у випадку рівності $\varphi_{123} = 0$ – «прямим».

Поняття прямолінійного розміщення точок метричного простору досить просто можна записати аналітично за допомогою кутової характеристики [5, с. 384; 11, с. 88].

Означення 6. Будемо казати що точки x_i, x_j, x_k прямолінійно розміщені у просторі $(X; \rho)$, якщо рівність $\varphi_{ijk}^2 = 1$ виконується хоча б для однієї з цих точок (наприклад, для точки x_j), як вершини кута $\angle(x_1, x_2, x_3)$.

Означення 6 дає можливість здобувачам сформулювати поняття «внутрішніх» або «крайніх» точок за допомогою аналітичних виразів.

Використовуючи Означення 5, можна встановити ряд співвідношень для відстаней між точками метричного простору. Прикладом такого співвідношення може бути наступне твердження [5, с. 385].

Теорема 1. Для довільних трьох різних точок x_1, x_2, x_3 простору $(X; \rho)$ виконується рівність:

$$\begin{vmatrix} 1 & \varphi_{213} & -\varphi_{123} \\ \varphi_{213} & 1 & \varphi_{132} \\ -\varphi_{123} & \varphi_{132} & 1 \end{vmatrix} = 1 - 2\varphi_{213}\varphi_{123}\varphi_{132} - \varphi_{213}^2 - \varphi_{123}^2 - \varphi_{132}^2 = 0 .$$

Рівність, що наведена у Теоремі 1, можна розглядати як аналог відомого факту у геометрії Евкліда: сума внутрішніх кутів трикутника дорівнює 2π. При знайомстві здобувачів з Теоремою 1 треба наголосити, що твердження теореми справедливе для довільного трикутника, навіть «виродженого», тобто у випадку прямолінійного розміщення трьох точок.

Теорема 2. Якщо для трьох різних точок x_1, x_2, x_3 простору $(X; \rho)$ виконується рівність: $\varphi_{123} = 0$, *то справедлива рівність:*

$$\rho_{13}^2 = \rho_{12}^2 + \rho_{23}^2 .$$

Теорему 2 можна розглядати як аналог теореми Піфагора для прямокутного трикутника у геометрії Евкліда [11, с. 89–90]. На прикладі цієї теореми бажано продемонструвати здобувачам тісний зв'язок геометрії з властивостями множини дійсних чисел.

Теорема 3. Якщо для чотирьох різних точок x_1, x_2, x_3, x_4 простору $(X; \rho)$ виконуються рівності: $\varphi_{123} = -1$, $\varphi_{124} = \varphi_{324} = \varphi_{143} = 0$, *то справедлива рівність:*

$$\rho_{24}^2 = \rho_{12}\rho_{23} .$$

Теорему 3 можна розглядати як аналог для довільного метричного простору відомого твердження з геометрії Евкліда про те, що довжина висоти, яка опущена з вершини прямого кута трикутника на його гіпотенузу, є середнім геометричним довжин відрізків, на які основа висоти ділить гіпотенузу [11, с. 90]. При знайомстві з цією теоремою здобувачам необхідно продемонструвати її класичний аналог за допомогою відповідного рисунку.

Теорема 4. Для довільних трьох різних точок x_1, x_2, x_3 простору П виконується рівність:

$$\rho_{13} = \rho_{12}\varphi_{213} + \rho_{23}\varphi_{132} .$$

Зазначимо, що рівність в умові Теореми 4 є аналогом відомої у геометрії Евкліда «формули проєкцій» [11, с. 90–91].

У результаті знайомства здобувачів освіти з Теоремами 1-4 та методами їх доведення вони повинні навчитись записувати окремі теореми класичної геометрії Евкліда у термінах метричної геометрії.

Висновки. Використання засобів метричної геометрії при вивченні метричних просторів дає можливість геометричної інтерпретації властивостей цих просторів. Побудова геометричних образів у класичних метричних просторах дає можливість провести їх структуризацію та більш детально вивчити властивості простору у залежності від його метрики. Зокрема, з'являється цілий клас задач на побудову геометричних структур у множині елементарних функцій.

Результати даної роботи можна використати при вивченні в університеті курсів елементарної геометрії, неевклідових геометрій, функціонального аналізу. Найпростіші елементи метричної геометрії, її основні поняття можуть вивчатись у закладах середньої освіти при поглибленому вивченні математики. Для цього потрібно знайомити учнів із узагальненими поняттями точки, відстані між точками, прямолінійності розміщення точок. Це дасть можливість увести у шкільний курс математики основні поняття неевклідових геометрій.

Подальші дослідження можна проводити у напрямі виокремлення теоретичного та практичного матеріалу з елементами неевклідових геометрій, який може бути використаний для проведення математичного гуртка чи факультативу для учнів класів із поглибленим вивченням математики.

Список використаних джерел:

1. Галущак С. І. Деякі геометричні криві у сенсі d-відрізка. *Прикарпатський вісник НТШ. Число*. 2016. № 1 (33). С. 157–166.
2. Довгошей А. А., Дордовский Д. В. Отношение лежать между и изометрические вложения метрических пространств. *Укр. мат. журн*. 2009. Том 61, № 10. С. 1319–1328.
3. Каган В. Ф. Очерки по геометрии. Москва: Издательство Московского университета, 1963. 571 с.
4. Кузьмич В. І. Плоско розміщені множини точок у метричному просторі. *Вісник Львівського університету. Серія механіко-математична*. Львів: Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка. 2017. Випуск № 83. С. 58–71.
5. Кузьмич В. І. Геометричні властивості метричних просторів. *Укр. мат. журн*. 2019. Том 71, № 3. С. 382–399.
6. Кузьмич В. І. Формування в школярів понять відстані та прямолінійності засобами метричної геометрії. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 42. С. 43–50.
7. Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В. Формування поняття кута у шкільному курсі математики засобами метричної геометрії. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 56–63.
8. Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В. Формування понять точки, відстані та прямолінійного розміщення точок засобами метричної геометрії у 7–9 класах. *Фізико-математична освіта*. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2020. Вип. 2 (24). С. 74–79.
9. Натансон И. П. Теория функций вещественной переменной. Москва: Наука, 1974. 480 с.
10. Kuz'mich V. I., Kuzmich L. V. Elements of non-Euclidean geometry in the formation of the concept of rectilinear placement of points in schoolchildren. *J. Phys.: Conf. Ser*. 2021. 1840 012004. DOI: https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012004
11. Kuz'mich V. I., Savchenko A. G. Geometric relations in an arbitrary metric space. *Математичні студії*. 2019. Том 52, № 1. С. 86–95. DOI: https://doi.org/10.30970/ms.52.1.76-85
12. Lénárt I. The Algebra of Projective Spheres on Plane, Sphere and Hemisphere. *J. of Appl. Math. And Phys*. 2020. V. 8, No 10. С. 2286–2333. DOI: 10.4236/jamp.2020.810171
13. Lénárt I. I., Rybak A. Comparative Geometry in Primary and Secondary School. *The Pedagogy of Mathematics: Is There a Unifying Logic?* Johannesburg: Mapungubwe Institute for Strategic Reflection (MISTRA). 2017. С. 107–124.
14. Savchenko A. Fuzzy hyperspace monad. *Математичні студії*. 2010. Том 33, № 2. С. 192–198.
15. Savchenko O. A remark on stationary fuzzy metric spaces. *Карпатські математичні публікації*. 2011. Том 3, № 1. С. 124–129.
16. Savchenko A., Zarichnyi M. Metrization of free groups on ultrametric spaces. *Topol. and Appl*. 2010. Volume 157, Issue 4. С. 724–729. DOI: https://doi.org/10.1016/j.topol.2009.08.015
17. Savchenko A., Zarichnyi M. Probability measure monad on the category of fuzzy ultrametric spaces. *Azerbaijan Journal of Mathematics*. 2011. V. 1, No. 1. С. 114–121.

References:

1. Halushchak, S. I. (2016). Deiaki heometrychni kryvi u sensi d-vidrizka [Some geometric curves in the sense of a d-segment]. *Prykarpatskyi visnyk NTSh, Chyslo,* 1(33), 157–166 [in Ukrainian].
2. Dovgoshei, A. A., & Dordovskii, D. V. (2009). Otnoshenie lezhat mezhdu i izometricheskie vlozheniia metricheskikh prostranstv [Betweenness relation and isometric embeddings of metric spaces]. *Ukr. mat. zhurn.* 61 (10), 1319–1328 [in Russian].
3. Kagan, V. F. (1963). *Ocherki po geometrii* [Geometry essays]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
4. Kuz'mych, V. I. (2017). Plosko rozmishcheni mnozhyny tochok u metrychnomu prostori [Flat placed sets of points of the metric space]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia mekhaniko-matematychna,* 83, 58–71 [in Ukrainian].
5. Kuz'mych, V. I. (2019). Heometrychni vlastyvosti metrychnykh prostoriv [Geometric properties of metric spaces]. *Ukr. mat. zhurn,* 71 (3), 382–399 [in Ukrainian].

6. Kuz'mich, V. I. (2019). Formuvannya v shkolyariv ponyat vidstani ta pryamoliniynosti zasobamy metrychnoyi heometriyi [Formation of pupils concepts of distance and straightness by means of metric geometry]. *Pedahohichnyy almanakh,* 42, 43–50 [in Ukrainian].
7. Kuz'mich, V. I., & Kuzmich, L. V. (2020). Formuvannia poniattia kuta u shkilnomu kursi matematyky zasobamy metrychnoi heometrii [Formation of the concept of angle in the school course of mathematics by means of metric geometry]. *Pedahohichnyi almanakh*, 46, 56–63 [in Ukrainian].
8. Kuz'mych, V. I., & Kuzmych, L. V. (2020). Formuvannia poniat tochky, vidstani ta priamoliniinoho rozmishchennia tochok zasobamy metrychnoi heometrii u 7–9 klasakh [Formation of concepts of point, distance and rectilinear placement of points by means of metric geometry in 7–9 classes]. *Fizyko-matematychna osvita,* 2 (24), 74–79. doi: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-024-2-010 [in Ukrainian].
9. Natanson, I. P. (1974). *Teoriya funktsiy veshchestvennoy peremennoy* [Theory of functions of real variable]. Moskva: Nauka [in Russian].
10. Kuz'mich, V. I., & Kuzmich, L. V. (2021). *Elements of non-Euclidean geometry in the formation of the concept of rectilinear placement of points in schoolchildren.* Retrieved from https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012004 [in English].
11. Kuz'mich, V. I., & Savchenko, A. G. (2019). Geometric relations in an arbitrary metric space. *Matematychni studii,* 52(1), 86–95 [in English].
12. Lénárt, I. (2020). The Algebra of Projective Spheres on Plane, Sphere and Hemisphere. *J. of Appl. Math. and Phys.,* 10 (8), 2286–2333 [in English].
13. Lénárt, I., & Rybak, A. (2017). Comparative Geometry in Primary and Secondary School. The Pedagogy of Mathematics: Is There a Unifying Logic? *Johannesburg: Mapungubwe Institute for Strategic Reflection (MISTRA),* 107–124 [in English].
14. Savchenko, A. (2010). Fuzzy hyperspace monad. *Matematychni studii,* 33 (2), 192–198 [in English].
15. Savchenko, O. (2011). A remark on stationary fuzzy metric spaces. *Karpatski matematychni publikatsiyi,* 3 (1), 124–129 [in English].
16. Savchenko, A., & Zarichnyi, M. (2010). Metrization of free groups on ultrametric spaces. *Topol. and Appl.,* 157 (4), 724–729 [in English].
17. Savchenko, A., & Zarichnyi, M. (2011). Probability measure monad on the category of fuzzy ultrametric spaces. *Azerbaijan Journal of Mathematics,* 1 (1), 114–121 [in English].

Kuz'mich V. I.,
orcid.org/0000-0002-8150-3456
Kuzmich L. V.,
orcid.org/0000-0002-6727-9064
Savchenko A. G.,
orcid.org/0000-0003-4687-5542

THE USE OF ELEMENTS OF GEOMETRY DURING THE STUDY METRIC SPACES BY STUDENTS

The study of metric spaces students of physical and mathematical specialties in higher education institutions begin, as a rule, in the second year, when studying the functions of several variables. This study is largely devoted to the differential and integral properties of these functions in different metric spaces.

The paper proposes the use of elements of metric geometry to deepen knowledge of the properties of metric spaces in their study by students in physical and mathematical specialties of pedagogical direction. This approach is due to the rapid development of metric geometry in modern mathematics and its widespread use in various fields of science and economics. Much of the material of classical Euclidean geometry can be represented in the form of analytical relationships between its basic concepts: point, distance between points, angle, segment. An example here is the classical Pythagorean theorem on the relationship between the lengths of the sides of a right triangle.

In this paper, based on the axioms of the distance between the points of the metric space, some analytical relations are given that are geometric in Euclidean geometry. Thus, there is a possibility

of geometric structuring of metric spaces. This allows students to study these spaces from a geometric point of view, building in them images of classical geometric concepts.

Part of the proposed material, due to its simplicity, can be used when working with students in classes with in-depth study of mathematics in secondary education. To this end, the paper considers the specific definitions of the rectilinear location of the points of the metric space, the angle formed by the three points of space and its angular characteristics. They greatly simplify the perception of these results and allow their design in the school course of mathematics.

Key words: general secondary education institutions, profile level of education, extracurricular work in mathematics, geometric competence.

Дата надходження статті: 17.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кузьменков С. Г.

УДК 373.016:53-047.42
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.257*

Полетило С. А.**[*],
orcid.org/0000-0003-4919-1891

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті на основі вивчення публікацій науковців та врахування думок учителів загальноосвітніх навчальних закладів доведено потребу в нових підходах до класифікації експериментальних задач з фізики. Автор відносить до експериментальних задач ті, дані для отримання розв'язання яких беруться з експерименту. Обґрунтовано, що без наведених класифікацій експериментальних задач вчителі дотримуються лише одного підходу, що не сприяє зростанню інтересу учнів до експериментування.

Розглянуто чотири класифікації експериментальних задач з фізики: за програмним обсягом; за методами розв'язування; за метою використання; за використанням приладів. Кожна з класифікацій поділяє експериментальні задачі на види. Зокрема, класифікація за програмним обсягом розрізняє задачі двох типів: які торкаються лише однієї програмної теми, які охоплюють кілька програмних тем. Класифікація за методами розв'язання допускає такий поділ експериментальних задач: розв'язання яких потребує одного методу визначення фізичної величини, розв'язання яких допускає використання кількох методів визначення однієї і тієї ж величини. Класифікація задач за метою використання: ті, що слугують закріпленню вивченого матеріалу; ті, що орієнтовані на використання фізичних знань у життєвих ситуаціях. Класифікація за використанням приладів: звичні (розв'язання яких шукають із допомогою конкретних приладів; творчі (для розв'язання яких пропонується підібрати устаткування із наявного); дослідницькі (розв'язання яких потребує врахування всіх можливих факторів визначення фізичної величини). Для кожної класифікації наведено конкретні приклади, які ілюструють їх використання в навчанні фізики. Показано, що запропоновані класифікації експериментальних задач дають змогу вчителеві конструювати нові моделі уроків фізики; з'являється можливість добирати експериментальні задачі, які забезпечать формування в учнів багатоваріантності думки та зростання їхнього інтересу до експериментування. Використовується вся множина методів розв'язування такого роду задач, наближаючи цим учнів до розуміння важливості експериментального методу науки; формується сучасний науковий тип мислення.

[*] © ***Полетило С. А.***

З'ясовано, що вчителі фізики схвально ставляться до пропонованих класифікацій. На їхню думку, згадані класифікації урізноманітнюють підходи до використання експериментальних задач у навчанні, що суттєво підвищує якість знань учнів з фізики та інтерес до предмета.

Автор вважає, що перспективи подальших розвідок щодо використання експериментальних задач у навчанні фізики полягають у створенні збірників задач, що охоплюють пропоновані класифікації.

Ключові слова: експериментальний метод науки, якість знань учнів з фізики, інтерес до вивчення фізики, нові моделі уроків, сучасний науковий тип мислення.

Постановка проблеми. Використання експериментальних задач у навчанні фізики викликане низкою причин, які ми спробуємо визначити.

1. Фізика як наука виникла в результаті поєднання здобутків теорії та експериментальних надбань. Відповідно, у загальноосвітніх навчальних закладах фізика повинна вивчатись із урахуванням обох факторів. Навчання основам експериментування реалізується через навчальний фізичний експеримент, який забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистого досвіду експериментальної діяльності [8, с. 13]. Серед відомих форм реалізації навчального фізичного експерименту – експериментальні задачі.

2. У чинній навчальній програмі вбачається, що одна з найважливіших ділянок роботи – розв'язування фізичних задач, які можна використати на всіх етапах засвоєння фізичних знань: для розвитку інтересу, творчих здібностей і мотивації учнів до навчання фізики, вироблення практичних умінь та ін. [8, с. 16]. Експериментальні задачі з фізики сприяють вирішенню поставлених державою завдань перед загальноосвітніми навчальними закладами.

3. Потреба у використанні експериментальних задач у навчальному процесі доведена багаторічною практикою навчання фізики.

4. Поява нового досвіду вчителів фізики, які спромоглись забезпечити високу якість знань учнів, у значній мірі пов'язана з використанням експериментальних задач (про це свідчать результати обласних та всеукраїнських олімпіад).

5. Проявляється тенденція до збільшення кількості експериментальних задач у навчанні фізики (встановлено на основі аналізу підручників фізики останніх десятиліть).

Аналіз досліджень. Існують різні погляди науковців на визначення експериментальних задач. Одні вважають експериментальні задачі такими, дані для розв'язання яких учні отримують безпосередньо на демонстраційному столі вчителя чи шляхом фізичних вимірювань, що проводять самостійно. Класифікуються експериментальні задачі у такий спосіб:

1) в яких експеримент використовується лише для отримання необхідних для розв'язання задачі величин шляхом безпосередніх вимірювань (С. Гончаренко, Є. Коршак, Н. Коршак);

2) які підтверджують кількісні підрахунки (О. Іваненко, В. Махлай, О. Богатирьов);

3) з допомогою яких передбачається певне фізичне явище чи процес (В. Разумовский, О. Бугайов, Ю. Дік, О. Єнохович).

Із цієї класифікації незрозумілий зв'язок між змістом експериментальних задач та методами, які лежать в основі їх розв'язання; не визначено, до якого типу експериментальних задач слід віднести ті, які наповнені дослідницьким змістом (Ю. Галатюк, А. Рибалко, В. Тищук).

Інші науковці до експериментальних задач відносить ті, в яких експеримент слугує засобом визначення величин, необхідних для розв'язання, дає відповідь на поставлене в задачі запитання чи є засобом перевірки зроблених згідно умови розрахунків [1, с. 217]. У них класифікація експериментальних задач зводиться до двох видів: 1) розрахункові, коли експеримент слугує для отримання даних, а далі задачу розв'язують як кількісну;

2) якісні, коли експеримент використовують для перевірки отриманого результату [там само, с. 218].

Хоча наведена класифікація заслуговує на увагу, проте не охоплює усіх можливостей використання експериментальних задач, зв'язку між змістом задачі та експериментальними методами пошуку розв'язання, не ясно, до якого типу належать творчі експериментальні задачі.

Слушною є думка вважати експериментальними такі задачі, дані для розв'язання яких знаходять експериментально (включаючи експериментальну перевірку тих чи інших висновків). При цьому класифікація експериментальних задач не розглядається [6, с. 19–20]. Серед науковців як окремий вид виокремлюють експериментальні задачі олімпіадного характеру. До них відносять експериментальні задачі з тем, що не вивчаються у школі в повному обсязі, але доступні найбільш сильним учням. Ці задачі вимагають уміння застосовувати закони фізики в незнайомій ситуації; розвинутої фізичної інтуїції і не виходять за рамки діючої програми [3, с. 3].

Запропоноване визначення експериментальної задачі не включає особливих деталізацій, а тому – більш узагальнене. Виділення олімпіадних експериментальних задач до окремого виду показує потребу в нових класифікаціях.

На думку інших науковців, експериментальні задачі – це такі, які вирішуються на підставі фізичного експерименту, а експеримент постає як засіб знаходження фізичних величин, потрібних для пошуку відповіді, або як засіб перевірки достовірності теоретичних результатів [5, с. 5]. Класифікація їх зводиться до поділу на кількісні (які передбачають виконання математичних операцій з даними вимірювань) та якісні (які не потребують математичних розрахунків).

Окремі науковці виходять зі структури наукового дослідження і поділяють експериментальні задачі на два види: звичайні (з допомогою фізичних приладів визначають певну фізичну величину чи доводять фізичний факт); дослідницькі (потребують глибокого проникнення в підняту проблему з допомогою фізичних приладів) [2, с. 4].

Існує підхід, коли до експериментальних відносять ті задачі, пошук розв'язання яких неможливий без дослідницьких вимірювань. Не пропонуючи класифікації, науковець вважає задачі цього виду засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів [4, с. 3].

Науковці по-різному підходять до класифікацій експериментальних задач, що не дає змоги вчителям вбачати всі можливості та резерви цього виду задач для вирішення важливого державного завдання – забезпечення учнів високим рівнем знань з фізики. Практика навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах потребує нового підходу до класифікації експериментальних задач.

Мета статті – формулювання стислого і логічного визначення поняття «експериментальна задача», обґрунтування класифікацій експериментальних задач, які відповідають вирішенню поставлених державою завдань перед навчальним фізичним експериментом: формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистого досвіду експериментальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз поглядів науковців та вчителів фізики на поняття «експериментальна задача» показує, що його структура така:

проблема → фізичні прилади → розв'язання.

У зв'язку з цим до експериментальних задач відносимо ті, дані для розв'язання яких беруться з експерименту.

Враховуючи, що у науковців існують різні погляди на класифікацію експериментальних задач з фізики та всі підходи логічно обґрунтовуються, вважаємо за доцільне використовувати не одну класифікацію, а декілька.

Класифікація 1 (за програмним обсягом) розрізняє два види експериментальних задач, які:

1) торкаються лише однієї програмної теми;

Приклад. Визначити матеріал, з якого зроблено деталь.

Обладнання: деталь; терези з важками; мензурка з водою; підручник.

Розв'язання. На терезах зважують деталь і знаходять її масу *m*. Далі деталь занурюють у мензурку і знаходять її об'єм V. Густину деталі знаходять за формулою: $\rho = \frac{m}{V}$. За допомогою таблиці густин, наведеної у підручнику, визначають матеріал, з якого зроблено деталь.

2) охоплюють декілька програмних тем.

Приклад. Визначити густину невідомої рідини.

Обладнання: мензурка з водою; склянка з водою; склянка з невідомою рідиною; лінійка; пробірка.

Розв'язання. Пробірку наповнюють до половини водою й опускають у мензурку з водою. Фіксують висоту її занурення h_1 та висоту водяного стовпчика в ній h_2. Повторюють дослід з невідомою рідиною: її наливають у пробірку стільки, щоб глибина занурення мензурки була теж h_2. Вимірюють висоту стовпчика невідомої рідини h_3. Для обох випадків записують умову плавання:

$$P_1 + P_2 = \rho g V_1,$$
$$P_1 + P_3 = \rho g V_1,$$

де P_1, P_2, P_3 – вага пробірки, вага води в пробірці, вага невідомої рідини в пробірці, відповідно; ρ – густина води; V_1 – об`єм води, витіснений пробіркою. Розв'язують систему рівнянь і знаходять: $P_2 = P_3$. Або: $m_2 = m_3$. Відповідно: $\rho V_2 = \rho_3 V_3$. Враховують однаковість перерізу пробірки в обох випадках, отримують: $\rho h_2 = \rho_3 h_3$. Остаточно: $\rho_3 = \frac{\rho}{h_3} \cdot h_2$.

Класифікація 2 (за методами розв'язання) розрізняє експериментальні задачі:

1) розв'язання яких потребує одного методу визначення фізичної величини;

Приклад. Визначити товщину алюмінієвої фольги.

Обладнання: алюмінієва фольга прямокутної форми; учнівська лінійка; терези з набором важків; підручник.

Розв'язання. Маса фольги через густину ρ та об'єм V виражається так:

$m = \rho V$, де об'єм: $V = \alpha \, b \, h$; α – довжина, b – ширина, h – товщина фольги. Враховують останній вираз і отримують: $m = \rho \, \alpha \, b \, h$. Остаточно: $h = \frac{m}{\rho \alpha b}$. Масу фольги знаходять зважуванням, довжину і ширину фольги – лінійкою; густину алюмінію – за таблицею густин підручника.

2) розв'язання яких допускає використання кількох методів визначення однієї і тієї ж величини (серія задач).

Приклад 1 (практичний метод – 1).

Визначити довжину мідного дроту в мотку, не розмотуючи його.

Обладнання: моток мідного дроту; терези з важками; штангенциркуль; підручник.

Розв'язання. Якби дріт був розмотаний, то він мав би форму циліндра з висотою l та площею основи S. Об'єм цього циліндра був би: $V = l \cdot S$. Масу дроту m подають через густину ρ та об'єм V: $m = \rho V$. Враховують обидва вирази: $m = \rho \, l \, S$. Основою циліндра є круг, тому його площу шукають так: $S = \frac{\pi d^2}{4}$. Після підстановки знаходять: $m = \frac{\rho \pi d^2}{4} l$, звідки: $l = \frac{4m}{\rho \pi d^2}$. Масу мотка m шукають зважуванням, діаметр дроту d вимірюють штангенциркулем.

Приклад 2 (практичний метод – 2). Визначити довжину дроту в мотку, не розмотуючи його.

Обладнання: моток дроту; мензурка з водою; лінійка; олівець.

Розв'язання. Об'єм розмотаного дроту: $V = S\,l$. Переріз дроту шукають як площу круга: $S = \frac{\pi d^2}{4}$. Після підстановки в останній вираз отримують: $V = \frac{\pi d^2}{4} l$. Із отриманого виразу: $l = \frac{4V}{\pi d^2}$. Для знаходження діаметра дроту d намотують на олівець кілька витків N та вимірюють довжину цього намотування L; тоді: $d = \frac{L}{N}$. Після підстановки шукана довжина l буде: $l = \frac{4VN^2}{\pi L^2}$. Об'єм мотка дроту V знаходять із допомогою мензурки.

Класифікація – 3 (за метою використання) розрізняє експериментальні задачі:

1) які слугують закріпленню вивченого матеріалу;

Приклад. М'яч котиться поверхнею столу фізичного кабінету. Відносно яких тіл м'яч можна вважати матеріальною точкою ?

Обладнання: м'яч; рулетка.

Розв'язання. Вимірюють діаметр м'яча d та довжину столу l. Переконуються, що обидві величини одного порядку (розміри столу не перевищують значно розміри м'яча). Відстань між стінами кабінету фізики суттєво перевищує розміри м'яча. Отже, відносно стін м'яч можна вважати матеріальною точкою.

2) орієнтовані на використання фізичних знань у життєвих ситуаціях.

Приклад. Точно визначити діаметр кулі.

Обладнання: два бруски; лінійка.

Розв'язання. Кулю стискають брусками і прикладають лінійку. Діаметр кулі – це відстань між сторонами брусків, які стискають кулю.

Класифікація – 4 (за використанням приладів) розрізняє експериментальні задачі:

1) звичні, розв'язок яких шукають з допомогою конкретних приладів;

Приклад. Визначити об'єм однієї краплі води.

Обладнання: чайна ложка (місткістю 6 мілілітрів); піпетка; посудина з водою.

Розв'язання. Піпеткою капають стільки крапель N у чайну ложку, доки остання не буде повною. Об'єм однієї краплі шукають так: $V_0 = \frac{V}{N}$.

2) творчі (включаючи олімпіадні), для розв'язання яких пропонується підібрати устаткування із наявного;

Приклад. Знайти площу шматка жерсті неправильної форми.

Обладнання: терези з важками; шматок жерсті неправильної форми; шматок жерсті з такого ж матеріалу і відомою площею (мензурка, динамометр, колба, нитка, пінцет, стальна кулька, пружина тощо).

Розв'язання. Знаходять масу одиниці площі m_0 жерсті шматка з відомою площею: $m_0 = \frac{m_1}{S}$. Зважують шматок жерсті неправильної форми і знаходять його масу m_2. Шукану площу S знаходять, з'ясувавши, скільки одиниць площі вкладеться в шматку жерсті неправильної форми: $S = \frac{m_2}{m_0}$.

3) дослідницькі, розв'язання яких потребує врахування всіх можливих факторів на визначення фізичної величини.

Приклад. Визначити ККД використання нерухомого блоку.

Обладнання: нерухомий блок; мотузка; штатив; набір тягарців вагою 1 Н кожний; лінійка; динамометр.

Розв'язання. Основне завдання використання нерухомого блоку зводиться до підняття тіла вагою P на висоту h, тобто корисна робота буде:

$$A_к = Ph.$$

Використання нерухомого блоку дає виграш тільки в напрямку сили. Прикладається сила протилежного напрямку F, а переміщення вантажу відбувається на таку ж відстань h. Якщо не враховувати інші фактори, то величина затраченої роботи A буде така ж, як величина корисної роботи $A_к$. Це означало б, що ККД нерухомого блока досягнув би 100%.

Насправді, сила F більша, ніж вага P, адже, крім підняття вантажу вагою P, необхідно перемістити мотузку (сила по переміщенню мотузки F_0) та побороти силу тертя в блоці $F_т$. Отже, сила F із урахуванням зазначених факторів буде рівна: $F = P + F_0 + F_т$. Затрачена робота під час використання нерухомого блока буде: $A = (F + F_0 + F_т)\ h$. ККД використання нерухомого блока буде: $A = \frac{A_K}{A} = \frac{Ph}{(F + F_0 + P_T)h}$.

Після спрощення вираз набере вигляду: $A = \frac{P}{F + F_0 + P_T}$. Нехтують зусиллям на переборення тертя $F_т$, тоді ККД буде:

$$\eta = \frac{P}{F + F_0} = \frac{P}{P + F_0}.$$

Якщо рухати мотузку вниз, то сила F_0 становить половину ваги мотузки P_0. Зважують мотузку з допомогою динамометра (P_0) і беруть її половину. Тому: $F_0 = \frac{P_0}{2}$. Остаточно, ККД нерухомого блока буде:

$$\eta = \frac{A_K}{A} = \frac{Ph}{\left(P + \frac{P_0}{2}\right)h} = \frac{2P}{2P + P_0}.$$

Вивчення поглядів учителів щодо класифікації дало підґрунтя для таких тверджень:

1) без розуміння наведених класифікацій експериментальних задач учитель зазвичай дотримується лише одного підходу, що не сприяє зростанню інтересу учнів до експериментування;

2) у вчителя з'являється можливість конструювати нові моделі уроків фізики, орієнтуючись на перелічені класифікації експериментальних задач;

3) є змога здійснювати добір експериментальних задач згідно пропонованої класифікації, що забезпечить формування в учнів багатоваріантності думки та зростанню інтересу до експериментування;

4) можна використати всю множину методів розв'язування такого роду задач; наближаючи цим учнів до розуміння важливості експериментального методу науки. Це потужний засіб залучення учнів до досліджень, який формує сучасний науковий тип мислення.

Висновки. У бесідах, на наукових семінарах і конференціях від учителів отримані схвальні відгуки щодо пропонованих класифікацій. Вони вважають, що згадані класифікації урізноманітнюють підходи до використання експериментальних задач у навчанні фізики, що суттєво підвищує інтерес учнів до предмета. Пропоновані класифікації створюють добрі умови для реалізації принципу педагогічного передбачення.

Перспективу подальших наукових розвідок щодо використання експериментальних задач в навчанні фізики вбачаємо у створенні збірників, у яких задачі охоплюють пропоновані класифікації.

Список використаних джерел:

1. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: теоретические аспекты: учебн. пособие. Москва: Просвещение, 1981. 288 с.

2. Галатюк Ю. М., Рибалко А. В., Тищук В. І. Дослідницькі задачі з фізики: навч. посіб. Харків: Основа: Тріада+, 2007. 160 с.
3. Гончаренко С. У., Коршак Є. В. Фізика. Олімпіадні задачі. Випуск 1. 7–8 класи. Тернопіль: Навчальна книга; Богдан, 1998. 72 с.
4. Давидьон А. А. Експериментальні задачі з фізики для 7–9 класів: посібник для вчителів фізики. Чернігів: Десна, 1997. 43 с.
5. Іваненко О. Ф., Махлай В. П., Богатирьов О. І. Експериментальні та якісні задачі з фізики: посібник для вчителів. Київ: Рад. шк., 1987. 144 с.
6. Коршак Є. В., Гончаренко С. У., Коршак Н. М. Методика розв'язування задач з фізики. Практикум: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1976. 240 с.
7. Разумовский В. Г., Бугаев А. И., Дик Ю. И., Енохович А. С. Основы методики преподавания физики в средней школе. Москва: Просвещение, 1984. 398 с.
8. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Міністерство освіти і науки. URL: https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/

References:

1. Bugaev, A. I. (1981). *Metodika prepodavaniia fiziki v srednei shkole: teoreticheskie aspekty* [Methods of teaching physics in secondary school: theoretical aspects]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
2. Halatiuk, Yu. M., Rybalko, A. V., & Tyshchuk, V. I. (2007). *Doslidnytski zadachi z fizyky* [Preceding tasks from Physics]. Kharkiv: Osnova: Triada+ [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S., & Korshak, Ye. (1998). *Fizyka. Olimpiadni zadachi. Vypusk 7–8 klasy* [Physics. Olympiad tasks. Issue 1. Grades 7–8]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
4. Davydon, A. (1997). *Eksperymentalni zadachi z fizyky dlia 7–9 klasiv* [Experimental problems in Physics for Grades 7–9]. Chernihiv: Desna [in Ukrainian].
5. Ivanenko, O. F, Makhlai, V. P, & Bohatyrov, O. I. (1987). *Eksperymentalni ta yakisni zadachi z fizyky* [Experimental and scientific tasks in Physics]. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
6. Korshak, Ye. V., Honcharenko, S. U., & Korshak, N. M. (1976). *Metodyka rozviazuvannia zadach z fizyky. Praktykum* [Methodology for solving problems in Physics. Workshop]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
7. Razumovskii, V. G., Bugaev, A. I., Dik, Iu. I., & Enokhovich, A. S. (1984). *Osnovy metodiki prepodavaniia fiziki v srednei shkole* [Fundamentals of teaching Physics in secondary school]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
8. *Fizyka. 7–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Physics. Grades 7–9. Curriculum for secondary schools]. (2017). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/ [in Ukrainian].

Poletylo S. A.,
orcid.org/0000-0003-4919-1891

EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR CLASSIFICATIONS

The article, based on the study of publications of scientists and taking into account the views of teachers of secondary schools, proves the need for new approaches to the classification of experimental problems in physics. The author refers to experimental problems as those whose data are taken from the experiment to obtain a solution. It is substantiated that without the given classifications of experimental tasks teachers follow only one approach, which does not contribute to the growth of students' interest in experimentation.

Four classifications of experimental problems in physics are considered: by program volume; by methods of solving; for the purpose of use; using devices. Each of the classifications divides the experimental problems into types. In particular, the classification by program volume distinguishes between two types of tasks: which affect only one program topic; covering several software topics. Classification by methods of solution allows the division of experimental problems: the solution of which requires one method of determining the physical quantity; the solution of which allows the use of several methods for determining the same value. Similarly, the classification for the purpose of use: which serve to consolidate the studied material; focused on the use of physical knowledge in life situations. Accordingly, the classification by the use of devices: conventional (the solution of which is sought with

the help of specific devices; creative (for the solution of which it is proposed to select equipment from the available); each classification provides specific examples that illustrate their use in teaching physics.

Physics teachers were found to be in favor of the proposed classifications. According to them, these classifications diversify approaches to the use of experimental problems in teaching, which significantly improves the quality of students' knowledge of physics and interest in the subject.

The author believes that the prospects for further exploration in the use of experimental problems in the teaching of physics is the creation of collections of problems covering the proposed classifications.

Key words: experimental method of science; quality of students' knowledge of physics; interest in the study of physics; new models of lessons; modern scientific type of thinking.

Дата надходження статті: 24.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Мартинюк О. С.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 37.091.4
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.253

***Білавич Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1555-0932
***Клепар М. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4923-8696
***Данилів І. С.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5333-371X

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Багатоаспектна творча спадщина В. Сухомлинського становить 48 книг, 500 наукових статей, понад 1500 казок та оповідань. Творчий здобуток педагога-гуманіста активно перевидається: тільки на початку XXI сторіччя вийшло 65 творів В. Сухомлинського загальним накладом понад 15 млн. примірників. Твори вченого перекладено 59 мовами світу. До його вагомих здобутків належать «Духовний світ школяра», «Сто порад учителеві», «Праця і моральне виховання», «Батьківська педагогіка», «Листи до сина», «Книга про любов», «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям» (побачила світ 1969 р., видана 32 світовими мовами, має 55 видань) та ін. Провідною в педагогічній спадщині В. Сухомлинського є проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Цю ідею учений уперше в історії педагогіки радянської доби обґрунтував у вигляді авторської концепції. Її педагог-новатор успішно реалізував у діяльності Павлиської середньої школи.

В. Сухомлинський актуалізує проблему виховання моральних почуттів. У творчій спадщині видатного українського педагога велике місце посідають літературні казки та оповідання, присвячені моральному вихованню особистості. Є велика потреба в глибокому аналізі цих художніх творів для дітей як чинника навчання та морального виховання особистості. Казки та оповідання директора Павлиської школи стоять понад часом, вони присвячені вічній проблемі людства – збереженню духовності. В основі морального виховання педагог називає турботу/піклування/опіку людини про людину, відповідальність людини за людину. В. Сухомлинський виводить поняття «моральність» на високий (духовний) щабель його розуміння, а це дає підстави стверджувати, що моральне виховання дитини вчений підносить на рівень християнської моралі, в основі якої – любов до ближнього та добрі справи людини. Твори для дітей органічно вкраплені в ґрунтовних працях В. Сухомлинського. До прикладу, у книзі «Серце віддаю дітям» (1968, 1969), яка налічує близько 40 художніх текстів, дещо менше – у праці «Народження громадянина» (1970) та ін.

У статті виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання на уроках позакласного читання творів для дітей Василя Сухомлинського.

Ключові слова: підготовка вчителя, казки, оповідання, Василь Сухомлинський, гуманістична педагогіка, педагог-новатор.

Постановка проблеми. Сьогодні в українській педагогічній науці ведуться постійні пошуки парадигми особистісно зорієнтованого навчання для нової школи, яка б формувала всебічно розвинену, творчу особистість, патріота-громадянина. Необхідність формування такої особистості пояснюється не тільки інтересами всього людського суспільства та загальнодержавними інтересами України, а й власними інтересами учня. Нову парадигму особистісно зорієнтованого навчання педагогічна громадськість у контексті положень Концепції нової української школи вбачає

[*]© ***Білавич Г. В.***
[*]© ***Клепар М. В.***
[*]© ***Данилів І. С.***

насамперед у людинознавстві; формуванні творчої особистості, яка, окрім ґрунтовних знань, матиме ключові компетентності та особливі творчі якості, володітиме нестандартністю, оригінальністю мислення, матиме потребу у творчій самореалізації тощо [1]. Розвиток такої особистості залежить від професійних якостей самого вчителя, у його належній фаховій підготовці.

Одним із ефективних засобів розв'язання проблеми є осмислення, узагальнення, оцінка ретродосвіду української педагогічної науки як багатющого джерела ідей для подолання основних викликів, перед якими опинилася сучасна школа. З огляду на визнання духовних, гуманістичних, особистісно-діяльнісних імперативів, що передбачають розвиток творчих здібностей, потенціалу кожної особистості, породжують прагнення до життєдіяльності за законами добра і краси, реалізації себе як мікрокосмосу, саме педагогічний досвід видатного українського педагога-гуманіста Василя Сухомлинського має вагому теоретичну й практичну значущість, позаяк не тільки в українському, а й світовому вимірах символізує собою високогуманну, демократичну педагогіку, де важливе місце посідає формування особистості дитини-школяра.

Аналіз досліджень. Українська педагогічна думка великого значення надає аналізу творчої спадщини В. Сухомлинського. У науці (педагогічній біографістиці) започатковано цілий напрям – сухомлиністика [5]. Вчені М. Антонець, А. Богуш, І. Бех, Л. Березівська, Л. Боднар, В. Давилова, Н. Дічек, Л. Заліток, В. Кузьменко, О. Петренко, О. Савченко, Н. Слюсаренко, Л. Старикова, О. Сухомлинська, Г. Ткаченко, В. Федяєва, М. Ярмаченко та ін. спадщину видатного українського педагога досліджують у контексті різних наукових проблем [2; 3; 4; 6]. Велика роль у вивченні творчих надбань видатного українського педагога, популяризації ідей і практичного понад тридцятирічного досвіду Павлиського директора належить фахівцям Державної наукової педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського, яку очолює член-кореспондент НАПН України О. Сухомлинська [7].

Мета статті – проаналізувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання на уроках позакласного читання художніх творів В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХХ сторіччя в освітньому, науково-педагогічному просторі України з'явилася постать В. Сухомлинського, що стало найяскравішою сторінкою в історії українського шкільництва. У творчому доробку видатного українського педагога – 48 книг, 500 наукових статей, понад 1500 казок та оповідань. Твори В. Сухомлинського сьогодні активно перевидаються (лише на початку ХХІ ст. побачило світ 65 творів педагога-гуманіста загальним накладом понад 15 млн примірників), їх перекладено 59 мовами світу, вони високо оцінені науковцями та глибоко вивчаються не лише в Україні, а й поза її межами (Німеччина, Китай, Польща, Австралія, США та ін.) [4; 7]. До його вагомих здобутків належать «Духовний світ школяра», «Сто порад учителеві», «Праця і моральне виховання», «Батьківська педагогіка», «Листи до сина», «Книга про любов», «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям» (побачила світ 1969 р., видана 32 світовими мовами, має 55 видань) та ін. [6; 7]. Провідною в педагогічній спадщині В. Сухомлинського є проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Цю ідею учений уперше в історії педагогіки радянської доби обґрунтував у вигляді авторської концепції. Цю ідею педагог-новатор успішно реалізував у діяльності Павлиської середньої школи.

Павлиському директорові судилося стати не тільки педагогом-новатором, освітянином, чиї інновації (за радянського періоду випереджали час, нині є актуальними за доби становлення Нової української школи), а й педагогом, який створив новаторську педагогічну систему, що дала поштовх до появи його послідовників не лише в Україні, а й поза її межами. Педагогічні, публіцистичні й літературні праці Великого Гуманіста ХХ століття, його 30-річний учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку новими положеннями й думками.

Нині творча спадщина класика українського педагогіки є тим ефективним чинником, який не тільки здатний виховати всебічно обдаровану особистість, а й слугує своєрідною педагогічною енциклопедією для здобувача педагогічної освіти.

У нашому дослідженні розглянемо один із аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: проаналізуємо окремі педагогічні умови, які сприяють готовності педагога використовувати на уроках позакласного читання літературні твори для дітей В. Сухомлинського як засіб морального виховання особистості.

Насамперед зазначимо, що педагогові варто пам'ятати про те, що в дітей молодшого шкільного віку підвищена сприйнятливість до засвоєння моральних правил і норм. У свідомості дитини переважають імперативні (наказові) елементи, які зумовлені вказівками, порадами і вимогами педагога. У цьому віці діти з особливою довірою ставляться до дорослих. Дорослішаючи, школярі намагаються активно, самостійно розбиратися в складних життєвих ситуаціях, при цьому їхня оцінка подій, учинків часто носить ситуативний характер. Працюючи над моральним вихованням дітей, потрібно враховувати їхні вікові, психологічні та психосоціальні особливості. Чимало запропонованих нами нижче форм роботи щодо виховання моральних почуттів, формування понять про моральність, уявлень про моральну поведінку засобами казок та оповідань для дітей на уроках читання та в позаурочній діяльності не нові, багато запозичено з досвіду педагогічної праці педагога-новатора, учителя української мови, директора Павлиської школи В. Сухомлинського. Виокремимо деякі з них.

Бесіди.

Бесіди на теми повсякденного життя, поведінки дітей у сім'ї, школі, соціумі, довкіллі, природі розвивають в учнів почуття спостережливості до всього того, що відбувається навколо [1, с. 198; 2, с. 42]. Будувати бесіди можна, відштовхуючись від щоденних проблем, що виникають в учнів, спрямовуючи увагу до проблем людей, які їх оточують. Поступово школярі самі починають помічати, що відбувається навколо них, приходять до школи зі всілякими історіями та оповідання: «А я бачив (ла) ...», «А в нас учора ...», «Розповідала мама, що…». Діти починають «бачити» навколишній світ і активно реагувати на нього. У процесі використання бесіди за сюжетом розповіді дитини, що містить моральну проблему, педагогові варто завжди наголошувати на «морально-етичному» складникові цього сюжету, поговорити з дітьми про те, як би вони вчинили за тієї чи іншої ситуації, актуалізувати казку чи оповідання, вірш тощо на аналогічну тематику, а також художні твори В. Сухомлинського, у яких увиразнена порушена в сюжетній розповіді учня морально-етична проблема.

Учитель може прочитати такий твір сам. Після чого наголосити, що герої оповідання В. Сухомлинського потрапили в подібну ситуацію, що вимагає зробити моральний вибір. Після прослуховування тексту школярам варто поставити запитання, складені так, щоб у відповідях і висловлюваннях виявлялося ставлення до порушеної моральної проблеми, знання про способи поведінки в конкретній ситуації і про самі моральні норми.

Читання казок та оповідань В. Сухомлинського.

Читання казок та оповідань В. Сухомлинського (письменник-педагог створив близько 1500 таких творів [6; 8; 9]) – це універсальний спосіб розмови з дітьми на духовно-моральні теми. Те, що може зрозуміти і відчути дитина через художні твори В. Сухомлинського, їй не пояснити жодними іншими словами. Під час добору оповідання чи казки для уроку мови/читання, інших уроків дуже важливо звернути увагу учнів на глибокий зміст, закладений у творах. У багатьох із них звучать неповторні мотиви любові, доброти, милосердя, щастя, трепетної любові до бабусь і дідусів, шанобливого ставлення до людей старшого віку, люблячого і дбайливого ставлення до самотніх людей, безмежної синівської любові до батька та матері, вірності в дружбі, гуманного, дуже чуйного, сердечного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, до всього живого: квітки, метелика, зозулі, горобчика, дуба, конвалії тощо.

Ці твори здатні викликати катарсис, сприяють духовному очищенню, облагородженню душі дитини.

Важливий момент у процесі роботи з казкою та оповіданням – необхідність бесіди, запитань і обговорень головної думки [2, с. 432]. Твір повинен знайти відгук у серці дитини. Вона має її «прожити», поставивши себе на місце улюблених героїв. При цьому учні не повинні давати певних відповідей, а лише роздумувати про своє життя, власні почуття, учинки. Надзвичайно важливі тут дві речі. Перша: педагог має наголосити, що цей твір В. Сухомлинського учень(ця) повинні прочитати своїм батькам, обговорити з ними. Друга: на основі твору В. Сухомлинського скласти власне оповідання чи казку, у якій порушити аналогічні проблеми.

Музика, живопис, поезія.

Неможливо уявити духовно-моральне виховання учнів без музики, живопису, поезії, які залишають глибокий слід у серці кожної дитини, незалежно від її інтелектуального чи духовного розвитку. Педагог, знайомлячи дітей з біографіями поетів, композиторів, художників, якими захоплювався В. Сухомлинський, докладно сам розбирає їхні твори. Однак у процесі уроку позакласного читання варто наголосити на духовній основі мистецтва. До прикладу, що думав Тарас Шевченко, Леонардо да Вінчі, Моцарт про сенс життя, про що мріяли, що хотіли висловити своїми творами ці автори, які почуття викликає їхня поезія, музика, картина, скульптура тощо в дітей?

Створення власних віршів, казок, оповідань, художня творчість.

Сучасному педагогові необхідно пам'ятати, яке великого значення у своїй науковій і практичній педагогічній діяльності В. Сухомлинський надавав розвитку творчих, особливо літературних, здібностей учнів, це стало альфою та омегою його авторської новаторської системи. Жоден урок у павлиського педагога не відбувався без відведення часу на літературну творчість учнів: школярі слідом за своїм учителем творили казки, оповідання, вірші тощо, у такий спосіб із задоволенням розкривали свій внутрішній світ, а також охоче здійснювали творчі проєкти разом зі своїми батьками.

Незавершена розповідь.

У процесі використання методу завершення незакінчених оповідань дітям необхідно зачитати новий невідомий для них літературний твір В. Сухомлинського, у якому героєві необхідно ухвалити рішення, зробити моральний вибір: порушити певну моральну норму чи діяти відповідно до неї. Учням педагог радить закінчити розповідь, обґрунтовуючи своє рішення.

Уроки просто неба.

Як показав продуктивний досвід діяльності багатьох українських педагогів під час поширення пандемії коронавірусу (2020–2021), уроки просто неба, започатковані педагогом-новатором у Павлиській школі, є нині доволі ефективними в освітній практиці. Звісно, до такої форми проведення навчального процесу спонукали й карантинні умови, поради лікарів учням та вчителям якомога частіше і більше перебувати на свіжому повітрі. Організація такого навчання не є складною, оскільки уроки позакласного читання не вимагають особливих технічних засобів. Достатньо винести в шкільний сад столи та стільці. Музичний та художній супровід забезпечать ноутбук, телефон, дошка, на які можна прикріпити малюнки, репродукції, творчі роботи дітей тощо. Найголовніше – це те, який чудовий емоційний, естетичний ефект справляють такі уроки на дітей. Для слухання та обговорення дітьми радимо обирати ті твори В. Сухомлинського, у яких порушено проблеми природозбереження, природокористування, сталого розвитку, гуманного ставлення до живого, захисту рослин, тварин, любов до рідної землі тощо [8; 9]. Уроки позакласного читання серед природи, довкілля, де актуалізовано надважливі проблеми збереження і захисту природи, мають унікальне, з погляду педагогіки, значення. Іншими словами, вивчати природу, навчати дітей любити її, охороняти, дбати про неї треба тільки серед природи: біля дерев, кущів, траки, квітів, милуючись осінніми барвами лісу, спостерігаючи

за пташками та слухаючи їхній спів тощо, а не з моніторів комп'ютера чи сторінок підручника в приміщенні школи. На таких уроках варто організувати й екологічні експедиції, що мали б за мету прибирання шкільної території від сміття, саду – від сухих гілок, листя тощо. Адже, за В. Сухомлинським, недостатньо лише милуватися красою природи, потрібно її дієво любити: дбати, охороняти, піклуватися.

Зазвичай наприкінці таких уроків просто неба дітям варто поставити запитання, які відображають знання про моральні норми, цінності, правила поведінки. До прикладу:

Як ви думаєте, що таке моральна відповідальність людини перед природою?

Як повинна вести себе відповідальна людина?

Як поводиться безвідповідальна людина в довкіллі?

Як ви думаєте, що таке доброзичливість?

Як поводиться доброзичлива людина?

Що таке милосердя?

Як ви розумієте милосердне ставлення до живого (тварин, рослин, птахів)?

Чи видно відразу по-справжньому добру людину?

Висновки. Отже, уроки позакласного читання, на яких учні за керівництва вчителя читають твори В. Сухомлинського з величезним моральним потенціалом, таять у собі великі можливості для розвитку моральних почуттів школярів. Щоб сприймати цей складний синтез моральних, духовних, естетичних цінностей, потрібно, щоб діти на уроці думали над прочитаним, співпереживали героям, оцінювали їхні вчинки, осмислювали їхні проблеми, співвідносили життя героїв зі своїм життям, намагалися діяти відповідно до сприйнятих моральних норм. Моральний потенціал твору не переходить сам собою у внутрішній світ юного читача, оскільки моральні цінності не прямо сформульовані, а занурені в художній текст, тому завдання педагога – організувати процес глибокого, повноцінного, виховного сприйняття учнем-читачем художнього тексту В. Сухомлинського і моральних цінностей, закладених у ньому.

Учителеві необхідно навчити дітей прийомів роботи з художнім текстом, сформувати початкові навички його аналізу, на практичному рівні, без введення складного понятєвого апарату закласти також основи читацької грамотності. Розмірковуючи, чому саме так діють герої твору, оцінюючи їхні вчинки, зіставляючи зі своїми уявленнями, своїм життєвим досвідом, діти навчаються в процесі аналізу художнього тексту самостійно «витягувати» з казки чи оповідання В. Сухомлинського моральні уроки.

Моральний розвиток учня відбувається шляхом ускладнення читацької діяльності: від навчального аналізу, через аналіз тексту «за зразком» до самостійного аналізу незнайомого художнього тексту і навіть створення власного. Основний методичний шлях формування моральних почуттів – вдумливе читання і перечитування літературного твору В. Сухомлинського із «зупинкою» (аналізом) на «важливих» словах, реченнях, епізодах. Головна робота на уроці ведеться навколо моральної ситуації, літературно-мовознавчого аналізу тих слів, які таять у собі смислове навантаження, через усвідомлення яких відбувається розуміння моральності/аморальності поведінки героя тощо. Перечитування тексту, особливо вдома з батьками, – неодмінний і дуже важливий технологічний прийом роботи над художнім твором, що відображає особливості його сприйняття і малим, і дорослим читачем, який дає «поживу для розуму та серця», спонукає всю сім'ю до роздумів. У такий спосіб гуманна і вічна педагогіка В. Сухомлинського перетинає кордони школи та стає по-справжньому родинною.

Студентів – майбутніх педагогів – у стінах закладу вищої освіти потрібно знайомити не тільки з літературним доробком педагога-новатора, а й з його науковими надбаннями. Підготовка педагогів до використання літературних творів В. Сухомлинського на уроках позакласного читання як засобу морального виховання

учнів можлива за дотримання низки педагогічних вимог. Окремі з них – широке застосування в практичній діяльності початкової, середньої школи, дошкільного закладу художніх творів педагога-новатора, використання їх на уроках позакласного читання, у позакласній навчальній та виховній діяльності, створення відповідного морально насиченого середовища, моральне просвітництво батьків тощо. Освітній процес буде ефективним за умови впровадження інноваційної виховної технології, яка враховує специфіку літератури як чинника виховання духовного світу дитини; діалогічність процесів педагогічної взаємодії вчителів та учнів; урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів; підвищення компетентності вчителів у питаннях морального виховання школярів; функціонування морального виховання як цілісної сучасної освітньої системи; чітку організаційну структуру освітнього процесу, тощо. Найголовнішою педагогічною умовою використання художніх творів В. Сухомлинського на уроках позакласного читання як чинника виховання моральних почуттів особистості школяра визначено глибоке вивчення студентом, майбутнім учителем, літературної спадщини педагога-гуманіста, усвідомлення морально-етичного, духовного потенціалу безсмертних творів В. Сухомлинського.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в тому, щоб розглядати процес виховання моральних почуттів школярів засобами творів для дітей В. Сухомлинського в освітньому середовищі навчального закладу в тісній співпраці сім'ї, школи, громадськості, церкви; у розробці проблеми морального виховання учнів у позашкільних навчальних закладах тощо.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа, 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/
2. Савченко О. Художні твори Василя Сухомлинського для дітей як джерело виховання цінностей. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 40–44.
3. Слюсаренко Н. В., Кульбацька М. В. Потреба у спілкуванні як основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу у вищій школі (у контексті ідей В. Сухомлинського). *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 26. С. 196–203.
4. Старикова Л. В. Оповідання та казки Василя Сухомлинського та їх розповсюдження в Україні і світі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Випуск 5 (91). С. 122–127.
5. Сухомлинська О. Праці сучасних українських науковців у вимірі сухомлиністики. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2. С. 3–10.
6. Сухомлинський В. О.: Бібліографія: 2001–2005 рр. / уклад. В. Л. Федяєва, О. В. Сараєва. Херсон, 2006. 132 с.
7. Сухомлинський Василь Олександрович. URL: http://dnpb.gov.ua/ua
8. Сухомлинський В. *Казки Школи під голубим небом*. Київ: Радянська школа, 1991. 178 с.
9. Сухомлинський В. О. *Я розповім вам про казку… Філософія для дітей. Збірка творів* [укладач Ольга Сухомлинська]. Київ: Видавничий дім «Школа», 2016. 575 с.

References:

1. New Ukrainian School. (2018). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/ [in Ukrainian].
2. Savchenko, O. (2011). Khudozhni tvory Vasylia Sukhomlynskoho dlia ditei yak dzherelo vykhovannia tsinnostei [Works of Vasyl Sukhomlynsky for children as a source of education of values]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 10, 40–44 [in Ukrainian].
3. Slyusarenko, N. V., & Kulbatska, M. V. (2015). Potreba u spilkuvanni yak osnova subiekt-subiektnoi vzaiemodii uchasnykiv pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli (u konteksti idei V. Sukhomlynskoho) [Necessity in communication as a principle of subject-to-subject interaction of participants of the teaching process in a higher school (in the context of V. Sukhomlynskyi's ideas)]. *Pedahohichnyi almanakh,* 26, 196–203 [in Ukrainian].
4. Starykova, L. V. (2017). Opovidannia ta kazky Vasylia Sukhomlynskoho ta yikh rozpovsiudzhennia v Ukraini i sviti [Stories and tales of Vasyl Sukhomlynsky and their distribution in Ukraine and the world]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical sciences*, 5(91), 122–127 [in Ukrainian].

5. Sukhomlynska, O. (2021). Pratsi suchasnykh ukrainskykh naukovtsiv u vymiri sukhomlynistyky [Works of modern Ukrainian scientists in the dimension of Sukhomlyn studies]. *Nova pedahohichna dumka,* 2, 3–10 [in Ukrainian].
6. Fediaieva, V. L., & Saraieva, O. V. (Ed.). (2006). *Sukhomlynskyi V. O.: Bibliohrafiia: 2001–2005 rr.* [Sukhomlinsky V. O.: Bibliography: 2001–2005]. Kherson [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi Vasyl Oleksandrovych [Sukhomlynskyi Vasyl Oleksandrovych]. (2008). Retrieved from https://dnpb.gov.ua/ua [in Ukrainian].
8. Sukhomlynskyi, V. (1991). *Kazky Shkoly pid holubym nebom* [Tales of the School under the blue sky]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Sukhomlynskyi, V. O. (Ed.). (2016). *Ya rozpovim vam pro kazku… Filosofiia dlia ditei. Zbirka tvoriv* [I will tell you about a fairy tale… Philosophy for children. Collection of works]. Kyiv [in Ukrainian].

Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932
Klepar M. V.,
orcid.org/ 0000-0003-4923-8696
Danyliv I. S.,
orcid.org/0000-0002-5333-371X

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS FOR USE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI'S WORKS FOR CHILDREN IN EXTRACURRICULAR READING LESSONS

*V. Sukhomlynskyi is multifaceted creative heritage consists of 48 books, 500 scientific articles, more than 1500 fairy tales and short stories. The creative achievement of a humanist teacher is actively republished: only at the beginning of the XXI century, 65 works by V. Sukhomlynskyi were published with a total circulation of over 15 million copies. The works of the scientist have been translated into 59 languages. Important works of V. Sukhomlynskyi include "Spiritual world of a schoolboy", "One hundred tips for a teacher", "Work and moral education", "Parental pedagogy", "Letters to the son", "Book of love", "*Pavlysh *secondary school", "I give my heart to the children'' (published in 1969, translated into 32 languages, contains 55 editions) and others. The problem of education of a comprehensively developed personality plays the leading role in the pedagogical heritage of V. Sukhomlinskyi. For the first time in the history of Soviet pedagogy, the scientist substantiated this idea in the form of his concept. This idea was successfully implemented by the teacher-innovator in the work of* Pavlysh *secondary school. Among the mental, moral, aesthetic, labor and physical education, the scientist singles out the moral sphere of the personality. V. Sukhomlynskyi actualizes the problem of education of moral feelings. In the creative heritage of the outstanding Ukrainian teacher, a great place is occupied by fairy tales and short stories devoted to the moral education of the person. There is a great need for an in-depth analysis of these works of art for children as a factor of learning and moral education of the person. Tales and stories of the director of* Pavlysh *school are timeless; they are dedicated to the eternal problem of mankind - the preservation of spirituality. V. Sukhomlynskyi brings the concept of "morality" to a high (spiritual) level of its understanding, and this gives grounds to claim that the scientist raises moral education of the child to the level of Christian morality, which is based on love to neighbor and good deeds. Works for children are organically interspersed in the thorough works of V. Sukhomlynskyi. For example, it may be seen in the book "I give my heart to children' (1968, 1969), which has about 40 literary texts, to a slightly lesser extent - in the work "Birth of a citizen" (1970) and others.*

The article highlights the educational conditions of training preparation of the future teachers for use of Vasyl Sukhomlynskyi's works for children in extracurricular reading lessons.

Key words: fairy tales, short stories, Vasyl Sukhomlynskyi, humanistic pedagogy, teacher-innovator.

Дата надходження статті: 21.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Цюняк О. П.

УДК 378.147:377
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.258

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

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Потреба у висококваліфікованих перекладачах особливо зростає завдяки міжнародному співробітництву. Це актуалізує потребу в покращенні якості професійної підготовки майбутніх перекладачів. Електронні освітні ресурси є складовою частиною організаційного і методичного забезпечення освітнього процесу, використовуються для забезпечення освітньої діяльності університету і вважаються одним із головних елементів його інформаційно-освітнього середовища. До переліку електронних освітніх ресурсів університету, що підлягають процедурі сертифікації як «Навчально-методична розробка університету», відносять: електронний навчально-методичний комплекс; електронний підручник, посібник; дистанційний курс дисципліни. Електронні освітні ресурси відповідають певним вимогам. Основні види електронних освітніх ресурсів наведені у положенні. Подано структуру електронного навчально-методичного комплексу дисципліни. Електронний навчальний курс має відповідну структуру, схожу зі структурою робочої програми з дисципліни.

Сучасна філологічна освіта в цілому і перекладацька, зокрема, переживає період активного оновлення електронних навчальних засобів. Електронні підручники та посібники, загалом, мають низку позитивних особливостей, порівняно з такими, що створені на паперових носіях інформації. Розглянуто критерії визначення якості програмного засобу за кількома напрямами. В умовах розвитку інформаційного суспільства інформатизація освіти неможлива без модернізації змісту навчальних дисциплін, навчальних і педагогічних практик, навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів у професійній галузі. 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.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, професійна підготовка майбутніх перекладачів, інформаційно-освітнє середовище університету.

Постановка проблеми. Розширення міжнародних політичних, економічних і культурних відносин ставлять нові вимоги до рівня підготовки майбутніх перекладачів. Потреба у висококваліфікованих перекладачах особливо зростає завдяки міжнародному співробітництву. Це актуалізує потребу в покращенні якості професійної підготовки майбутніх перекладачів. Зростає використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, наявних в інформаційно-освітньому середовищі університетів. У сучасних умовах мережа Інтернет перестає бути засобом, що дозволяє лише одержати доступ до віддаленого ресурсу. Вона сама стає ресурсом, який полегшує вирішення педагогічних завдань: здійснення навчальної діяльності та знаходження навчальних матеріалів.

Аналіз досліджень. Про актуальність вирішення проблеми покращення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету свідчать численні публікації науковців. Особистісні якості майбутніх перекладачів та їхній вплив на професійну діяльність досліджували Н. Абабілова, Є. Бєсєдіна, М. Головань, О. Нєстєрова, О. Павлик, Ж. Таланова. Питання створення електронних посібників та підручників розкривається у працях О. Андрєєва, С. Сисоєвої, М. Жалдака та В. Лапінського, Є. Полат.

[*] © *Долинський Є. В.*

Мета статті – проаналізувати електронні освітні ресурси для професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету

Виклад основного матеріалу. Ефективність та успішність професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету значною мірою залежить від змісту і структури електронних освітніх ресурсів.

Електронні освітні ресурси – це навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу. Електронні освітні ресурси є складовою частиною організаційного і методичного забезпечення освітнього процессу в університеті і вважаються одним із головних елементів його інформаційно-освітнього середовища.

При використанні електронних освітніх технологій навчальні матеріали та методи обираються за критерієм їхньої ефективності, тобто за найбільшим обсягом знань, засвоюваних за одиницю часу. У положенні [11] розроблена класифікація електронних освітніх ресурсів.

До переліку електронних освітніх ресурсів університету, що підлягають процедурі сертифікації як «Навчально-методична розробка університету», відносять: електронний навчально-методичний комплекс; електронний підручник, посібник; дистанційний курс дисципліни.

Зрозуміло, що для впровадження електронних освітніх ресурсів у процес навчання, вони повинні відповідати певним вимогам. Розглянемо положення про електронні освітні ресурси [там само]. У цьому положенні визначається поняття «електронні освітні ресурси», їх види, порядок розроблення та впровадження.

Метою створення електронних освітніх ресурсів є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників освітнього процесу до якісних навчальних і методичних матеріалів, незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій [там само].

Основні види електронних освітніх ресурсів наведені у положенні [11]: навчально-методичні (навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, розроблені відповідно до навчальних планів); методичні (методичні вказівки, методичні посібники, методичні рекомендації для вивчення окремого курсу та рекомендації до виконання проєктних робіт, тематичні плани); навчальні (електронні підручники і навчальні посібники); допоміжні (збірники документів і матеріалів, довідники, покажчики наукової та навчальної літератури, наукові публікації педагогів, матеріали конференцій, електронні довідники, словники, енциклопедії); контролюючі (програми тестів, банки контрольних питань і завдань з навчальних дисциплін та інші електронні освітні ресурси, що забезпечують контроль якості знань) [11].

Арсенал дидактичних можливостей електронних засобів навчального призначення містить такі переваги: різноманітні форми подання інформації та типів навчальних завдань; забезпечення миттєвого зворотного зв'язку; широкі можливості інтерактивності освітнього процесу; індивідуалізація та диференціація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів.

Також важливими для нашого дослідження є запропоновані у наукових джерелах [11] загальні вимоги до електронних освітніх ресурсів та інструментальні засоби для їх розроблення: «відповідність змісту програми навчальної дисципліни; наявність відповідних методичних рекомендацій щодо використання електронних освітніх ресурсів; дотримання чинних санітарних норм та ергономічних, програмно-технічних вимог; дотримання законодавства України із захисту авторських прав» [10, с. 5–6]; необов'язковість дублювання у паперовому варіанті (крім друкованого

аналога електронного видання); можливість використання довільних ліцензованих або відкритих інструментальних програмно-технічних та апаратних засобів [10, с. 6].

Результативність професійної підготовки майбутніх фахівців, у нашому випадку перекладачів, завдяки розробленому інформаційно-освітньому середовищу багато в чому залежить не тільки від того, які і скільки ІКТ-засобів застосовуються в інформаційно-освітньому середовищі для підтримання навчальної, наукової та професійної діяльності; якої якості ці засоби та технології; наскільки досконало ними володіють студенти і викладачі; наскільки активно і педагогічно виважено вони застосовуються. Ці чинники, безумовно, є важливими для забезпечення високої ефективності процесу професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі.

Результативність роботи в інформаційно-освітньому середовищі залежить також від його побудови, інформаційного та процесуального забезпечення всіх видів діяльності, що можуть відбуватися в ньому, виконуваних функцій, доступності для учасників освітнього процесу [1].

Структура електронного навчально-методичного комплексу дисципліни містить: вихідні дані про навчальну дисципліну та її автора(ів), їх фото, рекомендації студенту; робоча програма (опис дисципліни) та рекомендована траєкторія вивчення навчальної дисципліни; електронний навчальний посібник, підручники, задачники; матеріали лекцій (тем); практикум або практичний посібник з дисципліни; лабораторний практикум або віртуальні лабораторні роботи; методичні вказівки до практичних (семінарських), лабораторних занять; методичні вказівки до виконання курсових проєктів (робіт); методичні вказівки до виконання контрольних робіт студентами заочної (дистанційної) форми навчання; методичні рекомендації щодо самостійного вивчення дисципліни або її частини; завдання для самостійної роботи студентів; тренувальні вправи для самоконтролю знань студента; перелік контрольних заходів та критерії оцінювання результатів навчання для різних видів контролю: вхідного, поточного, семестрового, підсумкової атестації; додаткові інформаційні матеріали: довідкова література; періодичні (галузеві) видання; наукова література; хрестоматії; посилання на бази даних; довідкові системи, електронні словники та мережні ресурси тощо.

Електронний навчальний курс має відповідну структуру, схожу зі структурою робочої програми з дисципліни із зазначенням назви дисципліни та її призначення; відомостей про автора (авторів); робочої програми навчальної дисципліни; рекомендацій студенту щодо вивчення дисципліни; результатів оцінювання навчання; словника; переліку літератури; переліку питань для підсумкового контролю; завдань для контрольних (курсових) робіт з методичними вказівками щодо їх виконання; завдань для лабораторних (практичних, семінарських) занять з методичними рекомендаціями щодо їх виконання; навчального матеріалу дисципліни; тестових завдань для поточного та семестрового контролю.

У монографії М. Жалдака, М. Шишкіна, В. Лапінського, К. Скрипки зазначається, що: «існує значна кількість різних програмних продуктів, які можуть використовуватися у навчанні та подальшій науково-дослідницькій роботі. Виникає потреба визначити й обгрунтувати критерії» [4, с. 53], за якими можна обрати засоби ІКТ, що будуть використовуватися у професійній підготовці майбутніх перекладачів, а саме:

1. «Методична доцільність. Не всі потужні інструментальні та моделюючі програмні засоби можуть бути методично доцільними при навчальному використанні. Тому необхідно виважено підходити до вибору програмного засобу, враховуючи клас задач, які можна розв'язувати за його допомогою» [там само, с. 54].

2. «Інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс. Вивчення нового програмного засобу завжди викликає певні труднощі у недосвідченого користувача, тому спеціалізований

програмний засіб має бути зрозумілим не тільки вузькому колу спеціалістів, а й початківцю» [там само].

3. «Україномовний інтерфейс. Більшість програмних засобів спеціального призначення мають англо- або російськомовний інтерфейс, що створює перешкоди для його використання у закладі вищої освіти. Однією з таких є складність оволодіння україномовною термінологією» [4, с. 54].

4. «Апаратна сумісність. Програмний продукт повинен злагоджено працювати на наявному парку комп'ютерів, що встановлені у різних закладах освіти» [там само].

5. «Програмна сумісність. Програмний засіб має бути налаштований на роботу під керуванням будь-яких операційних систем, що надасть можливість його використання незалежно від версії та виробника операційної системи компютера. Також програмний продукт не повинен «конфліктувати» з уже встановленим програмним забезпеченням» [там само].

6. «Ліцензійна чистота. Користувач програмного продукту повинен мати ліцензію на його використання. Якщо програма використовується у навчальних цілях, то має бути безкоштовною, у комерційній діяльності – повинна сплачуватись певна кількість коштів. Проте не всі розробники поділяють таку точку зору» [там само].

За тлумаченням М. Жалдака, М. Шишкіна, В. Лапінського, К. Скрипки, вітчизняні програмні засоби здебільшого розраховані на особливості нашої освіти, що «передбачає можливість зворотного зв'язку з розробниками для модернізації програмного засобу та, водночас, уникнення непорозумінь з питань авторського права та міжнародного законодавства. Широкий спектр розв'язуваних завдань створює підстави для залучення значної кількості користувачів, які будуть використовувати певний програмний продукт у навчальній та науково-дослідній діяльності» [там само].

Сучасна філологічна освіта в цілому і перекладацька, зокрема, переживає період активного оновлення електронних навчальних засобів. Для того, щоб процес іншомовного навчання став більш цікавим, ефективним, яскравим і творчим, провідними викладачами вітчизняних та зарубіжних університетів розробляються численні навчальні засоби: електронні підручники, посібники, довідково-інформаційні ресурси, віртуальні екскурсії, лабораторії тощо. Серед них Г. Мірам, О. Гон, В. Морозов, М. Нощенко, П. Мовчан, В. Гулик («Практикум з усного перекладу: Мультимедійний формат: навч. посіб. з англ. мови для студентів закладів вищої освіти») [12]; О. Гон, В. Гулик, Г. Мірам, В. Морозов, М. Голованчук («Практикум з усного перекладу: Мультимедійний формат. Англо-американський політичний дискурс»); С. Максімов («Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови») [8]; С. Максімов («Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання»); Л. Черноватий («Методика викладання перекладу у вищій школі»); Л. Черноватий, В. Карабан («Переклад англійської наукової та технічної літератури») та ін., що відповідають нормам ДСТУ 3019-95.

Водночас із створенням електронних освітніх ресурсів відбувається виокремлення та осмислення вимог щодо їх розроблення та функціонування. Слід зазначити, що у сучасній педагогіці обговорюються загальні вимоги до електронних, зокрема, мультимедійних, навчальних засобів, майже без урахування специфіки предмета навчання. Науковці, які розробляють теорію використання електронних засобів навчального призначення (В. Биков [1], М. Жалдак [4], В. Лапінський [7], М. Шишкіна, І. Роберт та ін.), аналізують загальнодидактичні, методичні, психологічні вимоги до електронних освітніх ресурсів.

На думку С. Сисоєвої, «незважаючи на різні визначення сутності і структури електронного підручника, найпоширенішим є погляд на нього «як на програмно-методичний комплекс, що дозволяє самостійно вивчити навчальний курс або його

розділи і який об'єднує за змістом: підручник, довідник, задачник і лабораторний практикум» [4, с. 46].

У праці М. Жалдака [4] знаходимо визначення, що електронний підручник – це «комп'ютерна навчальна система, яка включає дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного отримання та контролю результатів освітніх досягнень» [4, с. 46–47].

Важливо зазначити, що «електронні підручники та посібники, загалом, мають низку позитивних особливостей, порівняно з такими, що створені на паперових носіях інформації. Йдеться про компактність зберігання навчальних відомостей на магнітному носії чи в мережі Інтернет, використання навчально-методичних гіпертекстових даних довідкового характеру нелінійної та багаторівневої структури, зручну систему навігації електронним підручником, широкі можливості оформлення навчального матеріалу, з використанням графічних, аудіовізуальних та анімаційних об'єктів (мультимедійних засобів)» [там само, с. 47].

На думку С. Сисоєвої, «електронний посібник не є альтернативою традиційним освітнім засобам, він може застосовуватись у педагогічно доцільному з ними поєднанні, з використанням переваг, які дає комп'ютер» [там само, с. 48].

До того ж, «електронний посібник – це інтерактивний програмний засіб, розрахований на самостійну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів і призначений для формування готовності до професійної діяльності. «Він передбачає реалізацію процесу самонавчання студентів із дисциплін, що вивчаються, та виконання професійно спрямованих навчальних тестових завдань репродуктивного, логічного і продуктивного рівнів складності, та організацію керування навчально-пізнавальною діяльністю, залежно від цільових намірів суб'єктів навчання» [там само, с. 48].

Він «має доповнювати навчальний посібник на паперових носіях з цієї ж дисципліни щодо функцій та основних дидактичних завдань, у процесі професійної підготовки. Відбір змісту електронного посібника має здійснюватися з урахуванням модульної робочої програми та чинних вимог до формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності» [там само, с. 48].

На думку М. Жалдака, В. Лапінського, М. Шута: «загальні вимоги до якості електронного посібника як програмного засобу, сформульовані у формі номенклатури показників якості першого і другого рівнів ДСТУ 2850–94 та показників якості за державним стандартом 28195–84, яким повинні відповідати будь-які товарні (призначені для використання не лише самим розробником) програмні засоби, є необхідними, але недостатніми для визначення придатності використання програмного засобу у процесі навчання» [там само, с. 49].

Дослідження показало, що «науковці згрупували критерії визначення якості програмного засобу за кількома напрямами: загальні та спеціальні вимоги, суть яких полягає в мірі їх відповідності загальним дидактичним вимогам і вимогам методики навчання певної дисципліни, враховуючи форму навчання та тип заняття, в умовах якого використовуватиметься цей засіб навчання; доцільність використання програмного засобу на певному етапі навчання, що визначається вищою, ніж при застосуванні традиційних засобів, ефективністю навчання; визначення форми та провідного виду навчальної діяльності під час роботи з певним програмним засобом, типів навчальних завдань та місця в освітньому процесі, де він застосовуватиметься; ергономічні вимоги, що визначають параметри програмного засобу, які впливають на його ефективність як засобу навчання і на його безпеку для фізичного та психічного здоров'я тих, хто навчається; технічні вимоги, що визначають рівень технічної досконалості і складності програмного засобу, його структури та стійкості до помилкових дій користувача» [там само, с. 49-51].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначається, що критерії – це сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результатів навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [2].

Загалом в «освітній діяльності студентів виокремлюють такі напрями оцінювання якості навчання, що співвідносяться з певними факторами: мотивація (уміння визначати навчальні потреби, виокремлювати навчальні пріоритети, пов'язувати навчальні дії з власними інтересами); цілепокладання (здатність визначати знання та вміння, які необхідні для розв'язання проблеми); навчальні дії (рівень сформованості загальнонавчальних умінь, можливість творчого використання нових знань); контроль і самоконтроль (спроможність зіставлення нових знань з еталоном, стандартом, алгоритмом дій тощо); корекція і самокорекція (уміння проводити поточне коригування відхилень, спроможність самостійного спрямування своїх дій на результат); оцінювання і самооцінювання (здатність об'єктивно визначати свій наявний рівень освітніх досягнень, ступінь підвищення студентом продуктивності навчальної діяльності)» [5].

У роботах У. Когута [6], Д. Покришеня [9] здійснено аналіз програмних засобів, які доцільно використовувати в освітньому процесі, а саме: «все програмне забезпечення повинне відповідати загальновизначеним дидактичним вимогам; програмний продукт не повинен перевантажуватися додатковими опціями та характеристиками, які можуть відволікти або налякати недосвідченого користувача; можливість активації чи відключення певних опцій; комп'ютер повинен бути робочим місцем, де розміщені усі необхідні інструменти для навчально-дослідної діяльності, а не лише подавати певні повідомлення; програма має реалізовуватися з використанням рідної мови для користувача і не переобтяжуватися технічними термінами; у зовнішньому вигляді головного вікна повинні бути стандартні елементи: меню, контекстне меню, робоча багатовіконна область, передбачене виконання дій за допомогою клавіатури та мишки; необхідна структурована та розроблена рідною мовою система підтримки користувача; стійкість до помилок у діях користувача щодо внесення даних; в обраному програмному засобі повинна бути навчально-методична література з доступно викладеним теоретичним матеріалом, детальним розглядом конкретних прикладів використання різних можливостей програми, достатньою кількістю питань та вправ для самоконтролю» [6, с. 90].

Таким чином, вивчення майбутніми перекладачами у закладі вищої освіти професійно-практичних дисциплін і дисципліни «Інформаційні технології у професійній діяльності перекладача» спрямоване на: формування навичок використання освітніх інтернет-ресурсів у майбутній професійній діяльності, ознайомлення з можливостями засобів сучасних інформаційних технологій, що використовуються у професійній діяльності перекладачів; навчання працювати з відповідним програмним забезпеченням; формування практичних навичок і вмінь на основі поєднання теоретичних знань і практичних перекладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

В умовах розвитку інформаційного суспільства, інформатизація освіти неможлива без модернізації змісту навчальних дисциплін, навчальних і педагогічних практик, навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів у професійній галузі.

Ефективність навчальної діяльності і результат успішності професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету значною мірою залежить від змісту і структури електронних освітніх ресурсів. Кожен вид електронних освітніх ресурсів створюється і планується для розміщення у загальнодоступній формі у конкретній інформаційній системі університетського інформаційного середовища, зокрема в його електронній бібліотеці; в інформаційному середовищі дистанційного навчання; у модульному середовищі для навчання Moodle.

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 соціальні мережі стали важливим елементом інформаційного простору суспільства, вплив яких зростає прямо пропорційно з рівнем інтернатизації населення. На основі аналізу літературних джерел визначено поняття «інтернет-блог» як середовища професійного розвитку викладачів і студентів спеціальності переклад. Охарактеризовано, що 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. Наведено приклади тематичних перекладацьких блогів, що створені студентами-перекладачами Хмельницького національного університету та можуть використовуватись у навчальній діяльності.

Висновки. Задля здійснення професійної підготовки майбутніх перекладачів урізноманітнено та доповнено навчально-методичне забезпечення, зокрема навчальні програми та навчально-методичні матеріали з дисциплін професійної та практичної підготовки, до яких увійшли: навчальні посібники, методичні вказівки, контрольно-вимірювальні матеріали (контрольні завдання, комплекти тестових завдань для комп'ютерної перевірки сформованості знань студентів); електронні навчально-методичні комплекси, розроблені і розміщені в навчальному середовищі Moodle з дисциплін професійної та практичної підготовки, які містять: методичні матеріали (навчальна і робоча навчальна програми), навчальні матеріали (конспекти лекцій, мультимедійні презентації, практичні заняття, завдання для самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання), матеріали для контролю знань (тестові завдання, завдання для модульного контролю, запитання до іспиту), додаткові матеріали (електронні словники, довідники, підручники з перекладу, іноземної мови, навчально-методичні розробки, навчальні посібники, відеотека). Важливе значення мають електронні освітні ресурси для професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету, яке потребує подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2013. Вип. 17. С. 9–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_17_3
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. *Інформатика*. Київ : Шкільний світ. 2006. № 3–4. 96 с.
4. Жалдак М. І., Шишкіна М. П., Лапінський В. В., Скрипка К. І. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / за наук. ред. проф. М. І. Жалдака. Київ : Педагогічна думка, 2012. 132 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/619/4/Ocin_Jakost_PZ.pdf
5. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2010. 532 с.
6. Когут У. П. Класифікація та критерії вибору програмних засобів для фундаменталізації підготовки бакалаврів інформатики з інформатичних дисциплін. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. Вип. 11. С. 88–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_11_15
7. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 6 (13). С. 26–32.
8. Максімов С. Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів

та факультету заочного та вечірнього навчання (+2 компакт-диски) : навч. посіб. 2-ге вид., випр. та допов. Київ : Ленвіт, 2007. 416 с.
9. Покришень Д. А. Програмно-педагогічне забезпечення міжпредметних зв'язків інформатики з математикою і фізикою у навчанні майбутніх інженерів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 239 с.
10. Положення про електронний навчально-методичний комплекс забезпечення навчальної дисципліни. Державний університет телекомунікацій. Київ, 2015. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/p_1579_60337886.pdf
11. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ МОН України від 01.10.2012 р. № 1060. URL: http: zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/z1695-12
12. Miram G. Translation: A course of lectures on translation theory and practice for institutes and departments of international relations. Київ : Ніка-Центр, 2002. 238 с.

References:

1. Bykov, V. Yu. (2013). Mobilnyi prostir i mobilno oriientovane seredovyshche internet-korystuvacha: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia [Mobile space and mobile-oriented environment of the Internet user: features of model representation and educational application]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 17, 9–37. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2013_17_3 [in Ukrainian].
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
3. Zhaldak, M. I., Lapinskyi, V. V., & Shut, M. I. (2006). Kompiuterno-oriientovani zasoby navchannia matematyky, fizyky, informatyky [Computer-based teaching aids for Mathematics, Physics, Computer Science]. *Informatyka,* 3–4, 96 [in Ukrainian].
4. Zhaldak, M. I., Shyshkina, M. P., Lapinskyi, V. V., & Skrypka, K. I. (Ed.). (2012). *Otsiniuvannia yakosti prohramnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Quality assessment of educational software for secondary schools]. Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/619/4/Ocin_Jakost_PZ.pdf [in Ukrainian].
5. Koval, L. V. (2010). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia zahalnonavchalnykh tekhnolohii* [The system of professional training of future primary school teachers for the use of general educational technologies]. (Doctor's thesis). Berdiansk [in Ukrainian].
6. Kohut, U. P. (2012). Klasyfikatsiia ta kryterii vyboru prohramnykh zasobiv dlia fundamentalizatsii pidhotovky bakalavriv informatyky z informatychnykh dystsyplin [Classification and selection criteria of software for fundamentalization of bachelors of Computer Science in computer science disciplines]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 11, 88–97. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_11_15 [in Ukrainian].
7. Lapinskyi, V. V. (2008). Navchalne seredovyshche novoho pokolinnia ta yoho skladovi [The learning environment of the new generation and its components]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 2: Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia,* 6 (13), 26–32 [in Ukrainian].
8. Maksimov, S. Ye. (2007). *Usnyi dvostoronnii pereklad (anhliiska ta ukrainska movy). Teoriia ta praktyka usnoho dvostoronnoho perekladu dlia studentiv fakultetu perekladachiv ta fakultetu zaochnoho ta vechirnoho navchannia (+2 kompakt-dysky)* [Bilateral interpretation (English and Ukrainian). Theory and practice of two-way interpretation for students of the Faculty of Translators and the Faculty of Distance and Evening Studies (+2 CDs)]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
9. Pokryshen, D. A. (2010). *Prohramno-pedahohichne zabezpechennia mizhpredmetnykh zviazkiv informatyky z matematykoiu i fizykoiu u navchanni maibutnikh inzheneriv* [Program-pedagogical support of interdisciplinary connections of Informatics with Mathematics and Physics in training of future engineers]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
10. *Polozhennia pro elektronnyi navchalno-metodychnyi kompleks zabezpechennia navchalnoi dystsypliny* [Regulations on the electronic educational and methodical complex of providing academic discipline]. (2015). Derzhavnyi universytet telekomunikatsii. Kyiv. Retrieved from http://www.dut.edu.ua/uploads/p_1579_60337886.pdf [in Ukrainian].
11. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 01, 2012 No. 1060. On approval of the Regulation on electronic educational resources. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/z1695-12 [in Ukrainian].

12. Miram, G. (2002). *Translation: a course of lectures on translation theory and practice for institutes and departments of international relations.* Kyiv: Nika-Tsentr [in English].

Dolynsky Ye. V.
orcid.org/0000-0003-4074-4648

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

The need for highly qualified translators is especially growing due to international cooperation. This highlights the need to improve the quality of training of future translators. Electronic educational resources are an integral part of the organizational and methodological support of the educational process, used to support the educational activities of the university and is considered one of the main elements of its information and educational environment. The list of electronic educational resources of the university, which are subject to the certification procedure as "Educational and methodical development of the university", includes: electronic educational and methodical complex; electronic textbook, manual; distance course of the discipline. Electronic educational resources meet certain requirements. The main types of electronic educational resources are given in the provision. The structure of the electronic educational and methodical complex of the discipline is given. The e-learning course has an appropriate structure similar to the structure of the work program in the discipline.

Modern philological education in general and translation, in particular, is experiencing a period of active renewal of e-learning tools. Electronic textbooks and manuals, in general, have a number of positive features, compared to those created on paper. The criteria for determining the quality of the software in several areas are considered. In the development of the information society, the informatization of education is impossible without the modernization of the content of academic disciplines, educational and pedagogical practices, teaching and research activities of students in the professional field. With the development of social Internet networks, students and teachers receive new forms and tools for storing and disseminating information, which facilitates the management of educational information and the process of learning.

Key words: electronic educational resources, professional training of future translators, information and educational environment of the university.

Дата надходження статті: 22.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378:37.091
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.259*

Задорожна І. П.*,*
orcid.org/0000-0003-1599-1372

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів та визначено можливості оптимізації процесу навчання. Зроблено висновок про доцільність диференційованого розвитку психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічних механізмів (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять, механізм розрізнення та ідентифікації), а також механізмів смислової обробки інформації

* © ***Задорожна І. П.***

(механізм еквівалентних замін, перекодування, компресія, розширення (використання фонових знань), трансформації (заміна граматичних чи синтаксичних структур)); формування відповідних аудитивних навичок (особливо лексичних і фонетичних) та вмінь, а також інтегрованого їх розвитку, в тому числі у взаємозв'язку з іншими мовленнєвими уміннями та уміннями використовувати компенсаторні, когнітивні та метакогнітивні стратегії; розвитку рефлексивної самооцінки учнів/студентів, у тому числі із використанням листів для самооцінювання, розроблених на основі сучасних джерел, які допомагають визначити причини помилок в аудіюванні, пов'язані з процесами декодування, конструювання змісту аудіо чи відеофрагменту, некоректного вживання компенсаторних і метакогнітивних стратегій, з подальшим їх усуненням, а отже й автономії учнів/студентів від часткової до умовно повної залежно від віку та індивідуальних особливостей; зосередження уваги на інтенсивному, інтерактивному та особливо на екстенсивному та автономному аудіюванні з метою розвитку автономії учнів/студентів, яка є необхідною умовою формування готовності навчатися впродовж життя. Встановлено, що перспективними напрямами подальших досліджень є аналіз можливостей реалізації різних видів аудіювання в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Ключові слова: іншомовна компетентність в аудіюванні, учні, студенти, вміння, стратегії, рефлексивна самооцінка, автономія, листи для самооцінювання.

Постановка проблеми. *Для* сучасного глобалізованого світу характерні інтенсивні міжнародні контакти, обмін інформацією, що зумовлює необхідність володіння фахівцями хоча б однією іноземною мовою на рівні, який забезпечить ефективне міжкультурне спілкування. Одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності є компетентність в аудіюванні, яка забезпечує здатність слухача чи співрозмовника розуміти усні повідомлення і використовувати отриману інформацію в подальшому. Слухання відіграє важливу роль у спілкуванні, оскільки із загального часу, витраченого на спілкування, слухання займає 40–50 %, тоді як говоріння – 25–30 %; читання – 11–16 %; письмо – близько 9 % [11, с. 9].

З-поміж мовленнєвих умінь аудитивні є найчастіше вживаними [15]. *Д.* Берд з'ясував, що в процесі спілкування студентки коледжу витрачали 42 % загального часу на слухання, 25 % – на говоріння, 15 % на читання та 18 % на письмо [6]. Подальші дослідження підтвердили ідею *Д.* Берда і продемонстрували, що спілкування студентів коледжу в часовому вимірі передбачало 52,5 % слухання, 17,3 % читання, 16,3 % говоріння та 13,9 % письма [5]. М. Б. Гілберт стверджував, що від дитсадка до середньої школи учні повинні були слухати 65–90 % часу [9].

Аналіз досліджень. На сучасному етапі існує чимало досліджень вітчизняних учених, зосереджених на різних аспектах навчання аудіювання іноземною мовою студентів різних спеціальностей, зокрема: майбутніх учителів – І. П. Білянська, О. Ю. Бочкарьова, Р. І. Вікович, О. А. Мацнєва, О. О. Сіваченко, *Л.* В. Шевкопляс; фахівців із міжнародної економіки – Н. І. Гупка-Макогін; маркетологів – Н. А. Новоградська-Морська; курсантів – В. Г. Златніков, а також учнів – В. В. Черниш та ін. Серед зарубіжних науковців проблеми навчання аудіювання досліджували А. Андерсон (A. Anderson), *Д.* Бак (G. Buck), С. С. М. Гох (C. C. M. Goh), Т. *Лінч* (T. Lynch), М. Т. Рост (M. T. Rost), *Дж.* С. Філд (J. S. Field) та ін.

Комплексність та багатоаспектність проблеми зумовлює доцільність аналізу сучасних підходів у вітчизняній та західній методиці стосовно навчання аудіювання іноземною мовою з урахуванням рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів/студентів загалом та аудитивної компетентності зокрема та з перспективою розвитку їхньої навчальної автономії.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до формування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів та визначити можливості оптимізації процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз літератури та власний педагогічний досвід у царині навчання іноземних мов, як у вітчизняній, так і в зарубіжній освіті формуванню іншомовної аудитивної компетентності донедавна приділялась недостатня увага. Причини такого нехтування, на думку Дж. Філда,частково історичні. Довгий час більшість учнів слухали переважно діалоги на плівці для унаочнення граматичних структур, якими потрібно оволодіти. Лише наприкінці 1960-х окремі вчителі, зокрема в деяких приватних мовних школах Великої Британії, почали більше уваги приділяти власне аудіюванню, хоча часто все-таки розглядали його як засіб унаочнення та засвоєння нових граматичних структур. Ще однією причиною недостатньої уваги до аудіювання є труднощі формування відповідних умінь, пов'язані із особливостями цього виду мовленнєвої діяльності [8, с. 1].

Вже кілька років завдання на перевірку рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні випускників шкіл включені у Зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов, що, відповідно, зумовлює більшу увагу вітчизняних науковців та педагогів до цього виду мовленнєвої діяльності. Сучасні підручники обов'язково мають містить аудіододатки для забезпечення вчителів та учнів достатньою кількістю матеріалів для аудіювання. Разом із тим, опитування першокурсників, які здавали ЗНО з англійської мови, проведене нами в 2020–2021 н.р. у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, продемонструвало, що 78 % студентів вважають власний рівень аудитивних умінь недостатнім. При цьому 74 % вказали на обмеженістьзавдань на аудіювання в школі.

Формуванню вмінь аудіювання доцільно приділяти увагу від самого початку вивчення іноземної мови. Справа не лише в необхідності достатньої кількості часу, але й у розробці відповідних методик, заохоченні учнів та студентів до автономного слухання, а відтак розвитку їхньої автономії.

Отже, процес формування іншомовної аудитивної компетентності повинен охоплювати не тільки належну кількість навчального часу [8, с. 74], але й бути методично грамотно організованим з урахуванням: 1) цілей навчання; 2) рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні учнів/студентів; 3) труднощів аудіювання; 4) індивідуальних особливостей слухачів.

Труднощі аудіювання пов'язують із різними факторами, серед яких важливу роль відіграють пізнавальні психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий (інтонаційний і фонематичний) слух, який допомагає розрізняти звуки, звукосполучення, просодичні ознаки мови й утримувати в пам'яті їхні акустичні якості; внутрішнє промовляння; ймовірнісне прогнозування; осмислення; оперативна пам'ять; механізм розрізнення та ідентифікації (сегментування мовленнєвого ланцюга)), а також, залежно від складності відеофрагменту, механізми смислової обробки інформації (механізм еквівалентних замін (аналіз, узагальнення тощо), перекодування (заміна складних знаків більш простими сигналами чи наочними образами), компресія (виділення основних аспектів, ключових слів), розширення (використання фонових знань), трансформації (заміна граматичних чи синтаксичних структур) [1, с. 51; 2, с. 28, 30].

Іншими словами, у процесі аудіювання слухач отримує акустичні сигнали, які потім декодуються в фонеми, слова, фрази і зрештою в певні ідеї. Крім того, у процесі прослуховування з урахуванням контексту, фонових знань слухач конструює зміст прослуханого. У цих процесах задіяні вказані вище процеси та механізми. Звідси випливає розуміння необхідності цілеспрямованого розвитку всіх зазначених пізнавальних психічних процесів, психологічних механізмів, а також механізмів смислової обробки інформації.

У випадку, якщо слухач некоректно розуміє аудіоповідомлення, викладачеві важливо з'ясувати причину помилки, тобто на якому етапі та який із механізмів чи яка з навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) потребує особливої уваги.

Наприклад, помилка на етапі декодування може бути зумовлена однією чи кількома причинами, як-от: незнанням слів чи граматичних структур, нерозвиненістю мовленнєвого слуху та механізму розрізнення й ідентифікації. Останнє спостерігають тоді, коли слухач знає всі слова, але не може розпізнати їх у потоці мовлення, оскільки розпізнавання ускладнене, наприклад, явищем асиміляції (*light grey – like grey, white board – wipe board)* [8, с. 149]), що, за даними досліджень, негативно впливає на розуміння аудіоповідомлень не носіями мови [10]. Сегментування мовленнєвого ланцюга буває доволі проблемним навіть для досвідченого слухача, який може витратити на це кілька секунд. Інколи визначити причину помилки досить важко. Наприклад, нерозуміння слова може бути зумовлено: 1) незнанням слова, 2) незнанням його усної форми, 3) тим, що слово було сплутано з фонетично подібним, 4) нездатністю слухача розпізнати слово у зв'язному мовленні чи в даному контексті, 5) нездатністю співвіднести почуте слово із значенням, 6) некоректне співвіднесення слова зі значенням [8, с. 85].

Іншим прикладом може слугувати речення *I've lived in Greece for 5 years,* некоректна інтерпретація якого зумовлена незнанням значень часу *Present Perfect* або нерозпізнаванням звуку [v] [там само, с. 87].

На етапі конструювання змісту зазвичай слухачі застосовують ті ж процеси і механізми, що й у рідній мові, однак, часто зосередження уваги на декодуванні значень певною мірою зменшує здатність учнів/студентів застосувати ці процеси та механізми ефективно [там само, с. 85–86].

Слухачів потрібно навчати аналізувати власні помилки в аудіюванні і визначати їхні причини, використовуючи друкований варіант прослуханого аудіотексту, іншими словами, здійснювати рефлексивну самооцінку, про яку йтиметься далі. У такому випадку викладачеві необхідно забезпечити інтенсивне вправляння для розвитку в слухачів відповідних механізмів чи навичок, для чого доцільно запропонувати короткі фрагменти з відповідним явищем для ілюстрації і тренування.

Досвідчені педагоги за роки практики зазвичай мають багато збережених аудіо чи відеофрагментів для корекції певних помилок. Такі матеріали можна використати відразу після опрацювання аудіо чи відеофрагменту для визначення допущених помилок та їх причин. В іншому випадку викладачеві доводиться підбирати завдання для усунення подальших помилок та труднощів слухачів.

Прикладом опрацювання труднощів сприйняття, спричинених нерозумінням окремих речень, може слугувати вправа, в якій учні/студенти читають речення, а потім співвідносять їх із прослуханими перефразованими реченнями, наприклад: *Venus is not hot enough to produce life* (друкований варіант) та *The temperatures on Venus are too high for it to be able to support life* (аудіоваріант) [там само, с. 91–92].

Для поділу мовленнєвого ланцюга на слова учнів/студентів доцільно навчити, що кожен наголошений склад ймовірно позначає нове слово, оскільки, за підрахунками дослідників, у 90,2 % кожен наголошений склад означає початок нового слова [там само, с. 178]. Крім того, визначення меж слів можливе за допомогою розпізнавання часто вживаних префіксів і суфіксів. Тренування у розпізнаванні таких афіксів можливе за допомогою вправи [там само, с. 181]:

Listen to the words and write down any syllable which you hear twice:

unemployment, politeness, disappear, tactless, excitement, rewrite, blindness, discouraged, rebuild, hopeless

Як уже зазначалось, слухачів варто заохочувати до рефлексивної самооцінки власного рівня сформованості аудитивної компетентності, а також до визначення своїх слабких сторін. Зокрема, доцільно періодично пропонувати їм заповнювати листи самооцінювання, які можуть містити такі запитання, запозичені із сучасних досліджень [2; 8] та модифіковані нами:

1. Який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли після першого прослуховування?
2. Який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли після другого прослуховування?

3. Чи слухали Ви більше, ніж 2 рази, і чи покращило це розуміння Вами слів? Якщо так, то який відсоток слів Ви орієнтовно зрозуміли?

4. Який відсоток слів Ви приблизно зрозуміли, коли слухали з друкованим варіантом аудіотексту?

5. Використовуючи друкований варіант тексту, запишіть слова, які Ви:

— не зрозуміли після першого прослуховування, але зрозуміли після наступного чи наступних;

— не зрозуміли, поки не прочитали друкованого варіанту;

— не зрозуміли навіть після ознайомлення із друкованим варіантом;

— інше.

6. Подивіться на кожне виписане слово і вкажіть причини, чому Ви не зрозуміли його.

— не розпізнали в потоці мовлення;

— слово було вимовлене нестандартно;

— погано було чути слово;

— темп мовлення був надто швидкий;

— Ви сплутали його з іншим, подібним за звучанням;

— Ви неправильно визначили значення слова;

— Ви не знаєте цього слова.

7. Використовуючи друкований варіант, запишіть кожне нове слово, яке Ви чули. Як Ви реагували на нього?

— ігнорували;

— здогадались за подібністю із словами рідної мови;

— здогадались за подібністю зі словами іншої іноземної мови;

— здогадались за морфологічною будовою;

— здогадались за контекстом;

— не здогадались про значення.

8. Якщо Ви прослуховували другий раз чи більше разів, то чи покращилось Ваше розуміння граматичних та синтаксичних структур із кожним слуханням?

9. Випишіть із друкованого варіанту структури, які Ви не зрозуміли. На Вашу думку, Ви не зрозуміли їх, тому що:

— не почули важливих елементів;

— були збентежені через порядок слів;

— почули всі слова, але не могли зрозуміти значення структури;

— сплутали структуру з іншою;

— не знаєте такої структури;

— інше.

10. Випишіть із друкованого варіанту фрагменти, в яких Ви зрозуміли більшість слів, але не зрозуміли значення фрагменту. На Вашу думку, це трапилось, тому що Ви:

— заплутались із займенниками;

— не зрозуміли теми повідомлення;

— мали недостатньо знань з теми повідомлення;

— інше.

11. Проаналізуйте кожну помилку, яку Ви зробили у завданні до аудіотексту. Причиною помилки є те, що Ви:

— не зрозуміли завдання;

— не зрозуміли фрагменту;

— не співвіднесли завдання з інформацією;

— тема повідомлення виявилась незнайомою та незрозумілою Вам.

Аналіз листів самооцінювання є важливим як для викладачів, так і для самих учнів/студентів, адже сприятиме розумінню причин помилок в аудіюванні (запитання 1–6, 8–9 стосуються процесів декодування, 10, 11 –конструювання змісту, 7 і частково

11–використанню стратегій), а отже й шляхів їх усунення; розвитку в слухачів умінь використовувати компенсаторні та певною мірою метакогнітивні стратегії рефлексивної самооцінки та самоаналізу, а відтак і автономії учнів/студентів від часткової до умовно повної залежно від віку та індивідуальних особливостей [3, с. 68].

У сучасних дослідженнях багато уваги приділено аналізу аудитивних умінь, які потрібно формувати залежно від цілей та аудиторії [1; 2; 3 та ін.]. Тому в статті ми не зупинятимемось на їх конкретизації, лише зазначимо, що вміння (у томи числі й уміння вживати необхідні стратегії) потрібно формувати як диференційовано (у процесі цілеспрямованої роботи над окремими навичками та вміннями), так і інтегровано з іншими аудитивними вміннями, а також з уміннями в інших видах мовленнєвої діяльності. Цілеспрямована робота над розвитком відповідних механізмів, навичок та вмінь, усунення індивідуальних труднощів сприятиме поступовому покращенню аудитивної компетентності слухачів. Наші особисті спостереження свідчать на користь твердження Д. Філдса [8, с. 29], що навіть за умови достатньої практики слухання учні та студенти з невисоким рівнем сформованості відповідної компетентності, позбавлені диференційованого формування навичок та вмінь (тобто коли слухачам вказують на помилки, дають змогу прослухати проблемний фрагмент знову, однак, не забезпечують можливості оволодіти певними прийомами, які дозволять уникнути подібних помилок в майбутньому), можуть бути розчаровані відсутністю істотного прогресу в рівні аудитивної компетентності. Крім того, успішне аудіювання передбачає автоматизованість сприйняття слів та граматичних структур, а отже відповідний рівень розвитку лексичних, фонетичних та граматичних навичок аудіювання з метою зосередження на ширшому змісті та контексті аудіоповідомлення.

Дослідження свідчать про важливість сформованості лексичних навичок для успішного аудіювання. Зокрема, з огляду на те, що для успішного аудіювання потрібно розпізнати 90–95 % лексичних одиниць, для сприйняття мовлення у процесі повсякденного спілкування необхідно знати приблизно 3000 слів [13; 17]. Відповідно нове слово зазвичай зменшує концентрацію уваги слухача, що, у свою чергу, впливає на розуміння аудіоповідомлення [14, с. 168]. Існують дані, що знання лексичних одиниць впливає на швидкість розпізнавання слів, оскільки семантичні зв'язки в ментальному лексиконі у такому випадку більш тісні. При цьому в ментальному лексиконі активуються, в першу чергу, часто вживані слова. Дані досліджень свідчать, що часто вживані слова (2000 одиниць) охоплюють 87 % тексту, академічна лексика (800 одиниць) 8 %, технічний вокабуляр (2000) – 3 %, низькочастотна лексика (123200) – 2 % текстів [14, с. 170]; для розуміння складного усного мовлення необхідно знати і розпізнавати орієнтовно 6000 слів [12, с. 135]. Таким чином, саме знання лексичних одиниць та володіння лексичними навичками вважають необхідною передумовою ефективного аудіювання та індикатором розуміння картини світу, що теж впливає на якість сприйняття та розуміння [14, с. 168]. Розширення лексичного запасу здійснюється як безпосередньо перед та в процесі аудіювання (наприклад, попереднє ознайомлення з лексикою, яка зустрічатиметься в аудіотексті, та її опрацювання, коментування викладачем значень лексичних одиниць під час прослуховування аудіо чи перегляду відеофрагмента, групове відтворення змісту фрагмента – діктоглос), так і окремо від нього [там само, с. 169].

Для ефективної організації навчання аудіювання варто враховувати також когнітивне навантаження аудіоповідомлення, яке впливає на розпізнавання та ідентифікацію інформації, її зберігання в пам'яті та подальше використання [14, с. 170]. Результати експерименту, проведеного Дж. Брауном [7], дозволили йому зробити висновок, що легшими для розуміння є аудіотексти різних типів: 1) із меншою кількістю осіб і предметів; 2) якщо дійові особи чи предмети чітко відрізняються один від одного; 3) із простими просторовими відносинами; 4) із прямим порядком викладу подій; 5) в яких легко робити логічні висновки та пов'язувати нові

речення з попередньою інформацією; 6) із недвозначною інформацією, яка узгоджується з раніше отриманими знаннями [14, с. 170–171].

У сучасній методиці виділяють різні типи слухання, які зумовлюють відповідну організацію навчального процесу, формулювання інструкцій тощо.

Зокрема, інтенсивне слухання передбачає зосередження уваги слухача на формах і змісті повідомлення, оцінку вчителем точності та повноти розуміння. Інтерактивне слухання означає, що слухач є активним учасником процесу, який може уточнювати, обговорювати зміст, виконувати певні завдання у процесі слухання чи на основі прослуханого у співпраці з іншими. Екстенсивне слухання передбачає прослуховування аудіотекстів, перегляд відео відповідно до власного вибору учня/студента (можливо і з переліку запропонованих викладачем джерел) поза аудиторією для власного задоволення, але під опосередкованим чи й безпосереднім керівництвом викладача. Екстенсивне аудіювання може бути тривалим у часі (наприклад, коли учні чи студенти слухають вдома аудіокниги художніх творів). Екстенсивне аудіювання є певним місточком до автономного аудіювання, яке відбувається повністю за ініціативи учня/студента з метою задоволення інтересів, досягнення власних цілей тощо [4, с. 200]. На сучасному етапі існує багато засобів та джерел для автономного аудіювання – подкасти, фільми, аудіо та відеофрагменти з різних сайтів, аудіокниги художніх творів, пісні, телепрограми тощо. Вважаємо, що для учнів/студентів нижче рівня «просунутого» користувача доцільно скласти список джерел, фільмів чи подкастів, з яких вони можуть вибрати аудіо чи відео відповідно до власних потреб та з урахуванням рівня сформованості в них аудитивної компетентності, що допоможе уникнути розчарувань та непорозумінь.

Можливість вибору аудіо та відео, відсутність необхідності детального розуміння в екстенсивному та автономному аудіюванні можуть зменшити «афективний фільтр», який часто перешкоджає успішному слуханню, сприяють розвитку в студентів автономії, заохочують учнів та студентів до подальшого самостійного навчання.

Висновки. Таким чином, аналіз сучасних підходів доформування іншомовної аудитивної компетентності учнів/студентів свідчать про доцільність диференційованого розвитку процесів та механізмів аудіювання, формування відповідних аудитивних навичок та вмінь, а також інтегрованого їх розвитку, в тому числі у взаємозв'язку з іншими мовленнєвими та навчальними уміннями; розвитку рефлексивної самооцінки студентів, зокрема шляхом використання запропонованих листів для самооцінювання, які допомагають визначити причини помилок в аудіюванні з подальшим їх усуненням; зосередження уваги на інтенсивному, інтерактивному та особливо на екстенсивному та авнономному аудіюванні з метою розвитку автономії учнів/студентів, яка є необхідною умовою формування готовності навчатися впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі можливостей застосування різних видів аудіювання в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун–т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.
2. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійног орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун–т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 298 с.
3. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2012. № 2. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_14

4. Задорожна І. П. Формування іншомовної аудитивної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей на основі художніх фільмів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.*2017. № 4 (59). С. 199–204.
5. Barker L.,Edwards R.,Gaines C.,Gladney K.,Holley F.An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students .*Journal of Applied Communication Research.* 1980. № 8. P. 101–110.
6. Bird D.Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*. 1953. № 3. P. 127–130.
7. Brown G. Speakers, listeners and communication: explorations in discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 251 p.
8. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 366 p.
9. Gilbert M. B. Listening in school: I know you can hear me –But are you listening? *International Listening Association. Journal.* 1988. № 2. P. 121–132.
10. Koster C.J. Word Recognition in Foreign and Native Language: Effectsof Context and Assimilation. Dordrecht: Foris Publications, 1987. 171 p.
11. Mendelsohn D. J. Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner. San Diego: DominiePress, 1994. 141 p.
12. Nation P., Newton J. Teaching ESL/EFL listening and speaking. London: Routledge, 2009. 210 p.
13. Read J. Assessing vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 279 p.
14. Rost M. Teaching and Researching Listening. 2nd edition. Pearson Education Limited, 2011. 425 p.
15. Scarcella R.C.,Oxford R.L.Thetapestry of language learning: the individual in the communicative classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992. 228 p.
16. Schmitt N. Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research.* 2008. № 12. P. 329–363.
17. Waring R., Nation P. Vocabulary size, text coverage, and word lists. *Angles on the English-speaking world: writing and vocabulary in foreign language acquisition* / Eds. D. Albrechtsen, K. Haastrup, B. Henriksen. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, University of Copenhagen, 2004. P. 6–19.

Reference:

1. Bilianska, I. P. (2018). *Formuvannia anhlomovnoi audytyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv iz vykorystanniam audioknyh khudozhnikh tvoriv* [Formation of prospective teachers' English listening competence with the use of fiction audiobooks]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
2. Hupka-Makohin, N. I. (2016). *Navchannia maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky profesiinoh oriientovanoho anhlomovnoho audiiuvannia u protsesi samostiinoi roboty* [Teaching prospective specialists in International Economy Professional Oriented English Listening in self-study]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
3. Zadorozhna, I. P. (2012). Model orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Model of organization of prospective teachers' self-study on acquiring English communicative competence]. *Scientific Proceedings of Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogics*, 2, 66–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_14 [in Ukrainian].
4. Zadorozhna, I. P. (2017). Formuvannia inshomovnoi audytyvnoi kompetentnosti studentiv linhvistychnykh spetsialnostei na osnovi khudozhnikh filmiv [The formation of foreign language listening competence of linguistic students on the basis of fiction films]. *Scientific Proceedings of Mykolaiv V. O. Suhomlynskyi National University. Pedagogical Studies,* 4 (59), 199–204 [in Ukrainian].
5. Barker, L., Edwards, R., Gaines, C., Gladney, K., & Holley, F. (1980). An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students. *Journal of Applied Communication Research,* 8, 101–110 [in English].
6. Bird, D. (1953). Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*, 3, 127–130 [in English].
7. Brown, G. (1995). *Speakers, listeners and communication: explorations in discourse analysis.* Cambridge: Cambridge University Press [in English].
8. Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press [in English].

9. Gilbert, M. B. (1988). Listening in school: I know you can hear me – But are you listening? *International Listening Association. Journal,* 2, 121–132 [in English].
10. Koster, C. J. (1987). *Word recognition in foreign and native language: effects of context and assimilation.* Dordrecht: Foris Publications [in English].
11. Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: a strategy-based approach for the second language learner.* San Diego: DominiePress [in English].
12. Nation, P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking.* London: Routledge [in English].
13. Read, J. (2000). *Assessing vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press [in English].
14. Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening.* 2nd edition. Pearson Education Limited [in English].
15. Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapes try of language learning: the individual in the communicative classroom.* Boston, MA: Heinle & Heinle [in English].
16. Schmitt, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research,* 12, 329–363 [in English].
17. Waring, R., & Nation, P. (2004). Vocabulary size, text coverage, and word lists. *Angles on the English-speaking world: writing and vocabulary in foreign language acquisition,* 6–19 [in English].

Zadorozhna I. P.,
orcid.org/0000-0003-1599-1372

MODERN TRENDS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING COMPETENCE

The article analyzes modern approaches to the formation of foreign language listening competence of pupils / students and identifies opportunities to improve the learning process. The conclusion about expediency of differentiated development of mental processes (perception, thinking, memory, attention), psychological mechanisms (speech hearing, inner speech,anticipation, comprehension; short-term memory, mechanism of differentiation and identification), and also mechanisms of information analysis (mechanism of substitutions, decoding, compression, expansion (use of background knowledge), transformation (replacement of grammatical or syntactic structures)), formation of appropriate skills(especially lexical and phonetic), auditory skills as well as their integrated development, including integration with other speech skills and the ability to use compensatory, cognitive and metacognitive strategies; formation of students' ability to use these strategies; the development of students' reflective self-evaluation, including the use of the suggested self-assessment worksheets, which help determine the causes of listening errors associated with decoding processes, building the meaning of the message, incorrect use of compensatory and metacognitive strategies, their further elimination, and hence the autonomy of pupils / students from partial to conditionally complete depending on age and individual characteristics; focusing on intensive, interactive and especially extensive and autonomous listening in order to develop pupils' / students' autonomy, which is a necessary condition for the formation of the ability to learn throughout life, has been made.We see prospects for further research in the analysis of the possibilities of using different types of listening in terms of blended and distant learning.

Key words: foreign language competence in listening, pupils, students, skills, strategies, reflective self-assessment, autonomy, self-assessment worksheets.

Дата надходження статті: 23.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

УДК 37.013.43:[81+378.046-021.68]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.260

***Зеленська О. П.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7128-8262

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ АСПІРАНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ АСПІРАНТУРІ

Стаття присвячена проблемі застосування культурологічного підходу при навчанні іноземної мови аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі в умовах зростання культурних функцій освіти, забезпечення її культуроцентричності, формування та удосконалення професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності аспірантів. Зазначено, що культурологічний підхід уможливлює формування особистості як суб'єкта культури та моралі, гармонізацію взаємодії та взаєморозуміння особистості з суспільством, формування внутрішнього світу людини, культурологічного світорозуміння, засвоєння та усвідомлення культурних норм і духовних цінностей, інтеграцію в національну та світову культуру, розвиток мислення, комунікативності, креативності та готовності до творчості в професійній сфері. Підкреслено, що культурологічний підхід у навчанні іноземної мови (мова є складовою культури, мова і культура нерозривно пов'язані) також забезпечує процес акультурації особистості, формування полікультурної компетентності, здатності брати участь у міжкультурній комунікації, готовносты до діалогу культур, створення основи для розуміння взаємозв'язку та взаємодії національної культури та культури народів, мова яких вивчається. Акцентовано, що культурологічна складова навчання іноземної мови повинна здійснюватися з урахуванням когнітивної функції мови. Зроблено висновок, що використання культурологічного підходу у навчанні аспірантів в нелінгвістичній аспірантурі є доцільним. Перспективним видається поєднання тематичного (наприклад, аналіз сучасного англомовного наукового дискурсу, діловий етикет) та філологічного (наприклад, виявлення, систематизація та інтерпретація іншомовного відображення явищ, специфічних для країни, мова якої вивчається, та мовленнєвий етикет) способів подання культурологічної інформації.

Ключові слова: аспірант, нелінгвістична аспірантура, іноземна мова, культурологічний підхід, науковий дискурс, іншомовна лексична одиниця, мовленнєвий етикет, діловий етикет.

Постановка проблеми. Аспірантура як соціальний інститут підготовки кадрів вищої кваліфікації, що перебуває на межі освіти та науки, зосереджується на формуванні особистості в цьому процесі, її загальних, універсальних, загальнопрофесійних, професійних, педагогічних і дослідницьких компетенцій, необхідних для подальшого професійно-особистісного та науково-дослідницького розвитку для задоволення потреб ринку праці, науки та вищої школи, особистості, що володіє глибокими фундаментальними знаннями в предметній галузі та орієнтується на світовий рівень наукового розвитку та запити суспільства, якому потрібні високоосвічені професіонали, що мають широкий кругозір, різноманітну підготовку і глобальне мислення, талановиті, високодуховні та моральні особистості, що здійснюють креативні наукові дослідження, організаційно-виробничу діяльність, орієнтуються в полікультурному просторі. В Україні наразі сучасний стан кадрового забезпечення вищої освіти свідчить про гостру потребу в високопрофесійних і компетентних науково-педагогічних працівниках [4, с. 89]. Освітньо-наукова програма для аспірантів серед загальних компетенцій передбачає володіння технікою ділового, академічного і ситуативно-побутового спілкування іноземною мовою та здатність вивчати іноземний досвід і працювати у міжнародному просторі; вміння толерувати з полікультурним контекстом у професійній сфері, тобто велике значення приділяється

[*]© *Зеленська О. П.*

навчанню іноземної мови, яка є обов'язковим елементом професійної культури фахівця з вищою освітою, а культура – це соціальні знання та інтерактивні вміння, необхідні в додаток до знання мовної системи [12, с. 151–152], мова і культура постійно взаємодіють між собою. Тому навчання іноземної мови повинно поєднуватися з оволодінням культурними знаннями про мову і народ – носій мови, його традиції, звичаї, історію, географію, спосіб життя, соціально-культурний досвід існування спільноти тощо для успішного усного та писемного спілкування, оскільки культура сприяє цьому процесу. Таким чином, навчання аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі поєднує освіту, виховання, науку, культуру та виробництво.

Аналіз досліджень. Питаннями культурологічної освіти, культурологічної підготовки здобувачів вищої освіти, культурологічного підходу в освітньому процесі займалися такі науковці, як В. Андрєєв, Н. Багдасарян, М. Бахтін, Ю. Бельчиков, В. Біблер, Є. Бондаревська, Л. Виготський, О. Гірний, А. Дистервег, П. Донець, О. Зеленська, І. Зимня, Т. Зюзіна, О. Латишева, К. Лях, М. Мамардашвілі, Г. Мєднікова, В. Морозов, І. Носкова, Л. Полякова, В. Присакар, С. Рик, Е. Сепір, Є. Смотрицький, Л. Уайт, Д. Чижевський, Т. Шевченко, О. Шевнюк, В. Шейко, А. Яковлєв, M. Byram, R. Carter, I. Cavalcanti, P. Holmes, M. McCarthy, A. McLean, J. Sinden, R. Tavares, R. Wiseman та інші. Проте ці питання потребують подальшого дослідження.

Мета статті – визначити можливості реалізації культурологічного підходу до іншомовної підготовки аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі, оскільки він має суттєве значення для окреслення шляхів і тенденцій розвитку комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії. Наукове спілкування може бути ефективним лише тоді, коли мовець і адресат всебічно володіють певною галуззю знань, включаючи іноземну мову та базові знання про культуру носіїв цієї мови.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці підхід визначається як сукупність ідей, принципів, методів, що лежать в основі рішення проблем. Підхід – це методологія вирішення проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, цілі, принципи, етапи досягнення цілей [6, с. 8]. Своєю чергою, культурологічний підхід у педагогіці, як його трактують науковці В. Аніщенко, Ю. Бойчук, Є. Бондаревська, Г. Гайсина, Т. Іванова, І. Колмогорова, О. Наумова, Л. Павлова, О. Падалка, – це бачення освітньо-виховного процесу, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, крізь призму культури, тобто як соціокультурного феномена, його здійснення в контексті світової та національної культури, загальнонауковий метод дослідження, сукупність методичних прийомів, що забезпечують аналіз соціального і психологічного життя особистості як свідомого і відповідального суб'єкта культури, використовуючи такі культурологічні поняття, як культура, культурні зразки, норми, цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо. Культурологічний підхід виконує п'ять функцій: розвиваючу, навчальну, виховну, пізнавальну та професійну. Він є основою багаточисленних міжнародних, міжнаціональних, службових, особистісних тощо контактів. Культурологічний підхід спрямований на людину як вільну, активну та творчу особистість, здатну до самоудосконалення, самореалізації, особистісної самодетермінації у спілкуванні з собою та культурою. Особистість повинна бути не лише освіченою, але й культурною. Культурологічний підхід уможливлює:

- формування особистості як суб'єкта культури та моралі, свідомості культурної людини, спрямованої на збереження та відтворення світових культурних цінностей, засвоєння нею культурологічних знань та набуття досвіду спілкування в межах цього знання, оперуючи культурними компонентами та образами різних народів, формування знань картини світу;
- гармонізацію взаємодії та взаєморозуміння особистості з суспільством як соціокультурним середовищем, уміння будувати взаємовідносини на основі толерантності, емпатії, етики;

- формування внутрішнього світу людини, культурологічного світорозуміння, засвоєння та усвідомлення культурних норм і духовних цінностей, інтеграцію в національну та світову культуру, здатність до культурного саморозвитку та самовизначенню в світі культурних цінностей;
- розвиток мислення, комунікативності, креативності та готовності до творчості в професійній сфері;
- формування професійної культури, готовність до рішення нових пізнавальних проблем, застосовуючи культурологічні знання.

Що стосується культурологічного підходу при навчанні іноземної мови в аспірантурі, то це процес навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього доктора філософії (носія культури), удосконалення її професійної діяльності через оволодіння нею іншомовною культурою, загальною культурою (мова є складовою культури, мова і культура нерозривно пов'язані), її засобами іноземною мовою. Культурологічний підхід у процесі навчання іноземної мови також забезпечує:

- процес акультурації особистості, її уміння інтегруватися в систему світової культури, використовуючи володіння іноземною мовою;
- формування полікультурної компетентності, полікультурної мовної особистості, здатності брати участь у міжкультурній комунікації, входження в міжкультурну науково-педагогічну спільноту;
- готовність до діалогу культур, оволодіння новими засобами спілкування, що уможливлюють доступ до цінностей світової культури;
- створення основи для розуміння взаємозв'язку та взаємодії національної культури, відповідної сфери життєдіяльності та понять, концепцій, соціокультурних, економічних, політичних тощо особливостей народів і країн, мова яких вивчається.

Сьогодні підходи до навчання іноземної мови організуються навколо її культурологічної складової, а основною освітньою парадигмою є ідея вивчення культури народу через навчання мови [1]. Культурологічна складова навчання іноземної мови повинна здійснюватися з урахуванням когнітивної функції мови. У такому випадку навчання іноземної мови будується як процес пізнання, розуміння та навчання культури країни, мова якої вивчається, забезпечення толерантності до неї, що уможливлює здатність до міжкультурного спілкування та формування соціокультурної компетенції. Процес навчання іноземної мови передбачає набуття знань і формування вмінь і навичок, поєднання навчання іноземної мови з індивідуальними потребами здобувачів та їхніми ціннісними орієнтаціями в соціумі. Таким чином поєднуються когнітивна, особистісно орієнтована та культурологічна парадигми навчання.

Серед тем, які стосуються культурного аспекту навчання іноземних мов (національна історія, національна географія, спадщина національної культури, стереотипи і національна ідентичність, соціо-політичні інституції тощо) [9, с. 51] (тематичний спосіб подання культурологічної інформації), для навчання аспірантів можна виокремити такі, як: соціальна ідентичність та соціальні групи (вони, зокрема, стосуються професійної ідентичності); соціальна взаємодія (містить вербальну та невербальну поведінку у соціальній взаємодії); вірування та поведінка. Що стосується тем з національної історії, національної географії тощо, то їм приділяється достатня увага під час навчання іноземної мови у закладі середньої освіти та у закладі вищої освіти під час підготовки здобувачів вищої освіти освітніх ступенів «бакалавр» і «магістр», хоча, звичайно, в деяких випадках у разі потреби викладачі також до них звертаються.

Розглянемо для прикладу теми, пов'язані з професійною ідентичністю. У процесі професійної соціалізації (професійна ідентичність – результат професійної соціалізації) відбувається засвоєння індивідом певних професійних знань, навичок, умінь, набуття професійного досвіду, оволодіння стандартами, цінностями, мовою професійного товариства, залучення до відповідної субкультури [5, с. 209]. Таким чином, професійна

соціалізація, а, отже, професійна ідентичність, передбачають оволодіння аспірантами іноземною мовою за професійним спрямуванням та відповідною субкультурою. Торкаючись питань, наприклад, сучасного англомовного наукового дискурсу (а це стосується таких тем, як участь у науковій конференції за кордоном, написання тез доповідей, наприклад, англійською мовою, підготовка доповіді англійською мовою та її презентація на міжнародній конференції, робота над науковою статтею англійською мовою тощо), аспірантам необхідно пояснити особливості сучасного англомовного наукового дискурсу, серед яких чітка риторична структура англомовних наукових текстів; лінійний розвиток їх викладу та аргументації; зовнішнє структурування у вигляді частин, розділів, секцій із відповідними заголовками; застосування стратегії ввічливості; посилання на сучасні дослідження та зазначення їх у списку літератури; використання метатексту, сполучників, прислівників, що встановлюють логічні зв'язки між думками, певне тяжіння до спрощення мови у публікаціях й усному спілкуванні [7, с. 140, 145]. Ще одна особливість англомовного наукового дискурсу, його відмінність від україномовного наукового дискурсу стосується концептуальної схеми ідентифікації автора, яка має певні культурно зумовлені модифікації: якщо англо-американські автори експліцитно представляються у наукових працях, то їхні російські й українські колеги віддають перевагу імпліцитній самопрезентації [13]. Сучасний англомовний науковий дискурс також характеризується певними промоційними рисами. Наприклад, у тезах доповіді може бути самореклама, а також заявка на роботу [10].

Ці особливості наукових дискурсів різних мов можна пояснити конкретно-історичними (що призводить до правильного розуміння явищ), економічними, політичними, ідеологічними, культурними, соціальними, психологічними та іншими причинами, а саме:

- існуванням нерозривного зв'язку між об'єктивною дійсністю, мисленням, мовою та культурою; культура, як і мова, є формою свідомості, що відбиває світобачення людини; суб'єктом мови та культури є індивід або соціум; мова і культура поєднані рисами нормативності та історизму [3, с. 59–60]; певні мови пов'язані з певними культурами історично; мови дають ключ до цих культур …; самі мови не можна повністю зрозуміти інакше, як у контексті з культурами, з якими вони тісно переплітаються; тому мову і культуру вивчають разом [11, с. 234]; семантика кожної мови одночасно відображає і загальне, і національно-специфічне, притаманне різним культурам;
- розбіжностями в картині світу різних мов, за якою лежить соціокультурна картина світу; носії різних мов сприймають світ через призму своєї мови по-різному;
- кожна історична епоха відображає в мові не лише наявність нових слів, але й активізацію деяких тенденцій її граматичної побудови, стилістичних прийомів тощо;
- поряд із розвитком суспільства, його економічного, політичного, суспільного та культурного устрою, ускладненням форм суспільного життя, появою новітніх технологій, зростанням кількості інформації та необхідністю її обробки, трансформацією високорозвинених країн з економік, що грунтувалися на розвитку промисловості, в економіки, що основуються на знаннях, зі збагаченням та розвитком свідомості розвиваються форми та види спілкування, розвивається та ускладнюється мова;
- мова дуже реагує на всі зміни в житті її носіїв, у житті людського суспільства; мова, яка обслуговує все різноманіття людської практики, відображає у своєму розвитку всі процеси, які відбувається в житті суспільства, зокрема й у культурі, оскільки номінативні ресурси мови найближчі до відображення позамовної дійсності;
- залежністю носіїв мови від ситуативного контексту або від їхнього поняття часу [8, с. 124]; дискурсивна стратегія залежить від комунікативних намірів, які треба досягнути;

- відсутністю аналогів у реальному житті різних країн;
- впливом екстралінгвістичних чинників і цілеспрямованості наукового викладу, його метою – впливом на розум, а не на почуття адресата;
- логічною аргументованістю та вмотивованістю наукової думки, об'єктивністю викладу, передачею особливостей менталітету, трансляцією смислів.

Необхідно також мати інформацію про діловий етикет у різних країнах, у яких аспірант чи вже доктор філософії збирається брати участь, скажімо, у конференції (симпозіумі, підписанні контрактів тощо). Наприклад, американці відрізняються щодо стилю ведення справ від британців. Ось кілька прикладів. У цілому, американські привітання досить неформальні. Цим вони виявляють рівність усіх присутніх. Вони можуть привітати словами 'Hello', 'How are you?', 'Hi'. Американці часто посміхаються навіть незнайомим людям і очікують посмішки у відповідь. Вони ставлять багато запитань і не бояться визнати, що чогось не знають. Тому не треба соромитися ставити їм запитання. Американці цінують час і пунктуальність. Запізнення можуть розцінювати як неповагу та байдуже ставлення до справи. Американці розмовляють дуже голосно. Британська манера говорити вирізняється приглушеним голосом, оскільки британці достатньо стримані у поведінці.

У процесі написання науковою роботи аспірантам необхідно опрацьовувати велику кількість монографій, статей, тез доповідей, тобто об'єм інформації є значним. Причому, ці матеріали можуть бути написані різними мовами – і не всі джерела перекладені. Тому аспірантам доводиться їх опрацьовувати мовою оригіналу, наприклад, англійською мовою. Такі матеріали, без сумніву, містять іншомовні лексичні одиниці, що відображають специфічні явища соціально-економічного, суспільно-політичного, культурного та інших сторін життя відповідного народу, є відображенням та позначенням специфічних реалій (позамовної дійсності країни, мова якої вивчається), та такими, що володіють чітким маркованим щодо державної приналежності лексичним (фразеологічним) значенням. Незнання аспірантами цих одиниць лексикону може бути серйозною перешкодою для розуміння змісту інформації та для комунікації. Тому культурологічна інформація може бути також представлена за допомогою філологічного способу, тобто за допомогою виявлення, систематизації та інтерпретації іншомовного відображення явищ, специфічних для країни, мова якої вивчається. Адже іншомовні матеріали можуть і не містити тлумачення одиниці лексикону, що позначає певне специфічне явище. Аспіранти повинні звертатися до тлумачних і галузевих словників, довідкової літератури, літератури з фаху тощо, де міститься різноманітна інформація і про історію, і географію, і культуру, й історію цієї мовної одиниці, її розвиток і т. п., тобто реалізується культурологічний підхід до навчання іноземної мови, освітньо-виховний та комунікативний аспекти.

Наведемо кілька прикладів англомовних лексичних одиниць, що відображають специфічні явища правової сфери Великобританії:

Benchers (Masters of the Bench) – *судді (судові розпорядники)*, судді та адвокати вищого рангу, які складають керівний орган для кожного з чотирьох «Судових Іннів». Їх набирають за принципом кооптації, а вони, своєю чергою, щорічно обирають одного на посаду скарбника. Судді відповідають за прийом тих, хто готується до адвокатської діяльності, звернення до колегії адвокатів і мають дисциплінарні повноваження щодо членів гільдії адвокатів. Апеляції за їхнім рішенням скеровуються до Лорда-канцлера і суддів Високого суду, які розглядають апеляції.

Inns of Court – «*Судові Інни*», чотири гільдії адвокатів (корпорації баристерів) у Лондоні, виникнення яких сягає XIII століття. Вони мають виняткове право прийому в адвокатуру. У школах при цих корпораціях готують баристерів.

Command Papers – *урядові нормативні документи; керівні документи*, документи, які уряд Великобританії за королівським розпорядженням віддає парламенту на розгляд. Вони містять «білі документи» і «зелені документи». Перші містять заяви щодо

політики або пояснення запропонованого законодавства; другі є по суті документами для обговорення. Вони представлені парламенту «за розпорядженням її Величності».

Queens evidence – *обвинувачений, який викриває своїх спільників*, свідчення, які надаються обвинуваченою особою, що визнала свою провину і виступає як свідок щодо своїх спільників. Такі свідчення вважаються менш надійними, оскільки свідок намагається применшити свою провину і перекласти все на своїх спільників у скоєнні злочину в обмін на пом'якшення покарання або імунітет від обвинувачення. Використовується, коли Великобританією керує королева.

Наведені приклади свідчать про необхідність виявлення, систематизації та інтерпретації іншомовного відображення явищ, специфічних для країни, мова якої вивчається, семантичного аналізу лексичних одиниць у комунікативному та освітньо-виховному відношенні національно-специфічних елементів плану змісту окремих лексем та стійких словесних комплексів.

Щодо мовленнєвого етикету, то він стосується вираження подяки, привітання, прощання, вибачення тощо. Це може залежати від того, чи це формальне, чи дружнє спілкування та в якій країні воно відбувається.

Наприклад, у діловому листі необхідно написати ***thank you***, а своєму товаришу можна сказати просто ***cheers***. Американці до подяки ще можуть додавати фразу ***I appreciate it*** (Thanks, I appreciate it. – Дякую, я це ціную). Британці у формальних ситуаціях, зазвичай, поводять себе підкреслено ввічливо та використовують достатньо розгорнуті речення для вираження подяки: Thank you for your cooperation. Thank you for your prompt reply.

Ще приклад, що стосується слів вибачення. Слово ***sorry***, яке британці вживають дуже часто (Sorry, the traffic is very heavy today. Sorry, the weather is not good today), не завжди має значення жалю або вибачення. Воно може використовуватися для вираження емпатії. Британці та канадці часто використовують його у цьому сенсі, а не для вираження вибачення: Sorry, it's smowing today. Вираз ***excuse me*** вживається до того, як щось зроблено, а ***sorry*** – коди все вже відбулося.

Наведені приклади свідчать про те, що національні та культурні особливості кожної країни, її менталітет та історія впливають на ділове спілкування її представників. Тому знання особливостей ділового етикету, мовленнєвого етикету сприятиме дружнім і діловим контактам із представниками різних країн.

Висновки. Таким чином, культурологічний підхід у процесі підготовки аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі є базовим, оскільки забезпечує розвиток культурологічної складової в освіті, має особистісно-діяльнісну та практичну спрямованість, сприяє формуванню особистості аспіранта як суб'єкта культури та професійної діяльності, створенню педагогічних умов освіти на основі культуровідповідності, формуванню загальної та професійної культури майбутніх докторів філософії, що уможливлює вирішення соціально-професійних завдань гармонізації взаємодії і взаєморозуміння особистості та суспільства на основі культури. Іноземна мова відіграє значну роль у забезпеченні освітнього процесу культурологічної підготовки аспірантів. Без правильного усвідомлення законів побудови, розвитку та функціонування мови неможливо викликати у людини почуття мови, навчити її правильно використовувати її одиниці, синтаксичні структури, розуміти багатство та красу мови, її своєрідність. Іноземна мова – це багате поєднання культурно-історичних і суспільно-політичних явищ, і тому будь-яке звернення до неї не може бути лише звичайним опрацюванням правил і норм. Кожне часткове явище мови повинно розглядатися в широкому контексті історії, культури, соціології, психології, тих галузей знань, які формують світоглядні основи особистості [2].

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження змістової сутності навчального матеріалу підручника з іноземної мови для аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі з урахуванням культурологічного підходу, а також

основних підходів до підвищення якості навчання іноземної мови аспірантами у нелінгвістичній аспірантурі, формування іншомовної комунікативної компетентності аспірантів у нелінгвістичній аспірантурі.

Список використаних джерел:

1. Ветчинова М. Н. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и диалога культур. *Теория языка и межкультурной коммуникации*: электрон. науч. журнал. URL: http://tl-ic.kursksu.ru/
2. Зеленська О. П. На перехресті культур: впровадження європейського виміру в процес навчання іноземних мов. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*: зб. наук. праць. Донецьк: ДонНУ, 2009. С. 64–70.
3. Маслова В. А. *Лингвокультурология*: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
4. Олійник В. В. Формування національної гуманітарно-педагогічної еліти. зб. наук. пр. *Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти:* матеріали V Кримських педагогічних читань. Х.: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 27 (31). Ч. 1. С. 88–97.
5. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность. *Энциклопедия гуманитарных наук.* 2018. № 2. С. 209–211.
6. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 275 с.
7. Яхонтова Т. В. *Лінгвістична генологія наукової комунікації*: монографія. *Львів*: Видавничий центр *Л*НУ імені Івана Франка, 2009. 420 с.
8. Aguirre B. Introducción al español de los negocios. Madrid: UNED, 2011. P. 124.
9. Byram M., Morgan C. Teaching and learning language and culture. Clevendon: Multilingual matters Ltd., 1994. 232 p.
10. Faber B. Rhetoric in composition. The formation of organizational discourse in Conference on College Composition and Communication abstracts. *Written communication*. Urbana, IL, 1996. Vol. 13. No. 3. P. 355–384.
11. Mahadi T., Jafari S. Language and culture. *International journal of humanities and social science*. 2012. Vol. 2. No. 17. P. 230–235.
12. McCarthy M., Carter R. Language as discourse: Perspectives of language teaching. Longman. Harlow. 1994. 230 p.
13. Zhabotynska S. Scientific discourse: "Cultural scripts" for representing the author. *Abstracts of the 7th International pragmatics conference* (9–14 July 2000, Budapest). Budapest: IprA, 2000. P. 195–196.

Reference:

1. Vetchinova, M. N. Izucheniye inostrannyh yazykov v epohu globalizatsii i dialoga kultur [Learning the foreign languages in the epoch of globalization and dialogue of cultures]. *Teoriya yazyka i mezhkulturnoy kommunikatsii.* Retrieved from http://tl-ic.kursksu.ru/ [in Russian].
2. Zelenska, O. P. (2009). Na perekhresti kultur: vprovadzhennya yevropeyskogo vymiru v protses navchannya inozemnyh mov [On the cross-roads of culture: introducing the European measures into the process of teaching the foreign languages]. *Aktualni problemy vykladannya inozemnyh mov u vyschiy shkoli,* 64–70 [in Ukrainian].
3. Maslova, V. A. (2001). *Lingvokulturologiya: uch. posobiye dlya stud. vyssh. uch. zavedeniy* [Cultural linguistics: manual for students of higher educational establishments]. Moskva: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
4. Oliynyk, V. V. (2010). Formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-pedagogichnoyi elity [Forming the national humanitarian-pedagogical elite], *Pedagogika vyschoyi shkoly 21 stolittya ta formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi elity*, materialy V Krymskykh pedahohichnykh chytan [Pedagogy of higher school of the 21st century and forming the national humanitarian-technical elite, Proceedings of the 5th Crimean pedagogical readings]. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Perinskaya, N. A. (2018). Professionalnaya identichnost [Professional idenity]. *Entsyklopediya gumanitarnyh nauk,* 2, 209–211 [in Russian].
6. Purgina, E. P. (2015). *Metodologicheskiye podhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoy nauke* [Methodological approaches in modern education and pedagogical science]. Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t [in Russian].

7. Yakhontova, T. V. (2009). *Lingvistychna genologiya naukovoyi komunikatsiyi: monografiya* [Linguistic genology of scientific communication: monograph]. Lviv: Vydavnychyy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
8. Aguirre, B. (2011). *Introducción al español de los negocios.* Madrid: UNED [in Spanish].
9. Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture.* Clevendon: Multilingual matters Ltd. [in English].
10. Faber, B. (1996). Rhetoric in composition. The formation of organizational discourse in Conference on College Composition and Communication abstracts. *Written communication,* IL, 13, 3, 355–384 [in English].
11. Mahadi, T., & Jafari, S. (2012). Language and culture. *International journal of humanities and social science,* 2, 17, 230–235 [in English].
12. McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives of language teaching.* Longman. Harlow [in English].
13. Zhabotynska, S. (2000). Scientific discourse: "Cultural scripts" for representing the author. *Abstracts of the 7th International pragmatics conference*. Budapest [in English].

Zelenska O. P.,
orcid.org/0000-0002-7128-8262

THE REALIZATION OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH DURING TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE POST-GRADUATES TAKING THE NON-LINGUISTIC POST-GRADUATE COURSE

The article deals with the issues of applying the culturological approach during teaching a foreign language to the post-graduates taking the non-linguistic post-graduate course under conditions of raising the cultural functions of education, providing its culture-centrism, forming and improving the professionally oriented intercultural communicative competence by the post-graduates. It is pointed out that the culturological approach makes it possible to form the personality as a subject of culture and moral, to harmonize the interaction and mutual understanding of the personality with the society, to master and realize the cultural norms and spiritual valuables, to integrate into national and world culture, to develop thinking, communicativeness, creativity and readiness for the creation in the professional sphere. It is underlined that the culturological approach in teaching the foreign language (language is a component of culture, language and culture are inseparably connected) also contributes to the process of the acculturation of the personality, the formation of the polycultural competence, of the polycultural linguistic personality, the ability to participate in the intercultural communication, the readiness to the dialogue of cultures. It is emphasized that the culturological component of learning the foreign language must be carried out taking into account the cognitive function of the language. The conclusion is made that the usage of the thematic (e.g., the analysis of the modern English scientific discourse, business etiquette) and the linguistic (e.g., defining, systematizing and interpreting the foreign language display of the phenomena which are specific to the countries the language of which is learned, speech etiquette) means of presenting the culturological information is a perspective one.

Key words: post-graduate, non-linguistic post-graduate course, foreign language, culturological approach, scientific discourse, foreign language lexical unit, speech etiquette, business etiquette.

Дата надходження статті: 22.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ісаєва О. С..

УДК 378.6.015.31.016:612]:[37.011.3-051:796](043.3)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.261

Приймак С. Г.*,*
orcid.org/0000-0003-3911-7081

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ

У контексті дослідження кінезіологічна компетентність студента, що відображає інтегративний вплив спортивно-педагогічної діяльності на його особистість, розглядається як визначальний чинник формування такого морфофункціонального стану систем організму, що забезпечує успішність реалізації професійної діяльності. Відповідно до системного підходу, під структуризацією розуміють сполучення окремих елементів системи в підсистеми за певними ознаками. Запропонованою методичною системою розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення передбачено, що визначальними її елементами є антропологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.

Мета статті – розробити модель формування кінезіологічної компетентності при підготовці майбутніх учителів фізичної культури відповідно їхнім функціональним можливостям. Методологічною основою дослідження є концептуальні ідеї теорії пізнання, принципи науковості, доступності, цілісності, інтегративності, які пояснюють важливі педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту.

Для отримання найбільш значущих результатів дослідження та їх інтерпретації застосовувались такі методи: теоретичний аналіз і синтез, систематизація, узагальнення інформації, викладеної у наукових джерелах.

З метою обґрунтування й розроблення методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення розглянуто методологічні й емпіричні основи технологічної моделі, які можуть бути реалізовані на основі системного й діяльнісного підходів.

Ключові слова: спортивно-педагогічне удосконалення, кінезіологічна компетентність, педагогічна модель, учитель фізичної культури.

Постановка проблеми. У контексті дослідження кінезіологічна компетентність студента, що відображає інтегративний вплив спортивно-педагогічної діяльності на його особистість, розглядається як визначальний чинник формування такого морфофункціонального стану систем організму, що забезпечує успішність реалізації професійної діяльності. Відповідно до системного підходу, під структуризацією розуміють сполучення окремих елементів системи в підсистеми за певними ознаками. Запропонованою методичною системою розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення передбачено, що визначальними її елементами є антропологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.

Аналіз досліджень. Відповідно до положень І. Манжелей, окремий підхід як підсистема має складатися з таких обов'язкових елементів, як-от: поняття, принципи, форми й методи організації освітнього процесу, сукупність яких може розглядатися як підсистема [6, с. 8].

Формування кінезіологічної компетентності студентів здійснюється на основі принципів взаємозумовленості розвитку й удосконалення тілесних і духовних підґрунть людини, розвитку, як зазначає І. Загревська, «людського в людині» [5, с. 91].

* © *Приймак С. Г.*

Особистісно-діяльнісний підхід до формування кінезіологічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури з метою розвитку їхніх функціональних можливостей ґрунтується на педагогічній взаємодії та передбачає свободу вибору студентом виду спортивно-педагогічної діяльності відповідно до особистісних мотивів, інтересів, потреб, особливостей майбутньої професійної діяльності тренера-викладача з обраного виду спорту [2, с. 185; 5, с. 88]. Цей підхід передбачає створення умов для особистісної самореалізації студента, формує його активність, готовність до спортивно-педагогічної діяльності, розв'язання проблемних навчально-тренувальних завдань [там само]. Особистісно-діяльнісний підхід передбачає взаємозумовленість зовнішніх (мотив досягнення) і внутрішніх мотивів (пізнавальний мотив) [там само]. Формування особистісної кінезіологічної компетентності реалізується у процесі спортивно-педагогічної діяльності й пов'язане з процесом рефлексії (усвідомлення й формування ціннісного ставлення до фізичної культури і спорту, особистої спортивно-педагогічної діяльності) [2, с. 185; 5, с. 88; 7, с. 12; 8, с. 18].

Мета статті – розробити модель формування кінезіологічної компетентності при підготовці майбутніх учителів фізичної культури відповідно їхнім функціональним можливостям.

Методологічною основою дослідження є концептуальні ідеї теорії пізнання, принципи науковості, доступності, цілісності, інтегративності, які пояснюють важливі педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту. Для отримання найбільш значущих результатів дослідження та їх інтерпретації застосовувались такі методи: теоретичний аналіз і синтез, систематизація, узагальнення інформації, викладеної у наукових джерелах.

Виклад основного матеріалу. У структурі компетентності у сфері фізичної культури і спорту виокремлюються ціннісно-смисловий, мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Змістом ціннісно-смислового компонента компетентності зумовлені ціннісні орієнтації, ціннісні відносини [1, с. 34; 2, с. 185; 5, с. 98; 12, с. 58; 14, с. 63]. У значенні об'єкта формування ціннісного ставлення розглядається фізична культура, спортивно-масова діяльність, здоров'я, що для студентів є не завжди зрозумілим і доступним, оскільки поняття «особистісна фізична культура», «культура здоров'я», «безпечний рівень здоров'я» залишаються абстрактними і не мають мотиваційно детермінованої складової [2, с. 185; 5, с. 98].

З метою усунення недоліків у підготовці майбутніх учителів фізичної культури розроблено методичну систему розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення з метою формування кінезіологічної компетентності в системі вищої педагогічної освіти, зумовлену діалектичною єдністю, детерміновану методологічною, теоретичною, методичною і практичною складовими, на основі формування складного комплексу знань із фізичної культури і спорту, соціокультурних, особистісно-розвивальних і ціннісних орієнтацій, переконань, умінь, навичок і здібностей.

Кінезіологічна компетентність детермінована інтегративною єдністю біологічного й соціального підґрунтя, умовами морфофункціональної готовності майбутнього учителя до професійної діяльності, у якій цінності культури зумовлені як освітою, так і самоосвітою (реалізація Я-концепції) [2, с. 185; 3, с. 48; 5, с. 98; 12, с. 58; 14, с. 63].

Формування кінезіологічної компетентності студентів відбувається в системі спортивно-педагогічної діяльності, організованої відповідно до інтегративності формального, неформального та інформального через діалектичну взаємодію суб'єктів, процесів, структурних підрозділів. Інтеграція розглядається як спосіб конструювання кінезіологічної компетентності відповідно до її системних властивостей [7, с. 12; 8, с. 18].

В умовах інтегративного спілкування, яке ґрунтується на створенні освітніх комунікативних ситуацій у системі міжособистісних відносин між студентами, викладача зі студентом, групою студентів, формується кінезіологічна компетентність.

У цьому випадку формування знань, умінь, навичок, позитивного ставлення до цінностей фізичної культури, функціональний стан організму розглядають як світ людини й культури, визначаючи ціннісне ставлення до нього.

Зміст спортивно-педагогічного удосконалення ґрунтується на модульному навчанні, зокрема на засадах теорії системних квантів, яка застосовується переважно в нейропсихології і психофізіології. У педагогічні науці зазначене є методологічним підґрунтям практичної концентрованості навчальної інформації [1, с. 34; 2, с. 185; 5, с. 98; 12, с. 58; 14, с. 63]. Навчальний матеріал з дисципліни «Спортивно-педагогічне удосконалення» викладається як завершені змістові модулі, які мають мету, короткий зміст, виклад (квант інформації) і питання для самоконтролю. Теоретичний розділ змісту спортивно-педагогічної освіти дає змогу розширити сучасну соціокультурну теорію моторики людини, практична складова обумовлена спеціальними кінезіологічними засобами, методологічною основою яких є теорія М. Бернштейна про рівневу побудову рухів [4, с. 67]. Рівнем сформованості кінезіологічної компетентності студентів є теоретико-методична підготовленість і морфофункціональний стан систем організму.

Моделювання дає змогу створити цілісну картину сфери, що вивчається, виокремити зону експериментально-теоретичного пошуку, спосіб схематичного і чіткого уявлення про цілісне явище для спрощення розуміння складноорганізованих систем [15, с. 338]. Побудова моделі здійснювалась відповідно до проєктування формування кінезіологічної компетентності студента, що здійснювалося у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення. Модель, що розглядається, детермінована необхідністю підготовки фахівців із високим рівнем кінезіологічної компетентності, що забезпечує належний рівень розвитку функціональних можливостей, фізичної працездатності, готовності до реалізації професійної діяльності (рис. 1) [7, с. 12; 8, с. 18].

Проєктування моделі формування кінезіологічної компетентності у студентів факультетів фізичного виховання було детерміноване результатами наукового аналізу досвіду організації фізичної культури і спорту, особистим 25-річним досвідом викладання дисциплін природничо-наукової підготовки та спортивно-педагогічного удосконалення в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (до 19.09.2018 р. – Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка).

Розвиток функціональних можливостей студентів у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення, відповідно до формування кінезіологічної компетентності, здійснюється в освітньому просторі закладу вищої освіти як система, що пов’язана з соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможного випускника.

Концептуальними передумовами розвитку функціональних можливостей студентів є теоретико-методологічна основа організації, види підготовки, структура та функції. Системоутворювальним чинником є мета функціонування системи – формування кінезіологічної компетентності студентів в умовах кінезіологічного освітнього простору задля забезпечення належного функціонального рівня систем організму [7, с. 12; 8, с. 18].

Під кінезіологічним освітнім простором закладу вищої освіти розуміють сукупність спеціально структурованого забезпечення фізичної культури і спорту, що створює умови й можливості для становлення студента як суб’єкта організованої цілеспрямованої рухової діяльності у формі спортивно-педагогічного удосконалення [5, с. 98; 9, с. 36; 10, с. 200; 11, с. 35; 12, с. 58; 13, с. 117; 16; 17, с. 182; 18, с. 1195; 19, с. 195].

Кінезіологічний освітній простір закладу вищої освіти як система формування кінезіологічної компетентності студентів передбачає наявність різних видів підготовки (теоретичної, медико-біологічної, методичної, науково-дослідної) і реалізацію низки функцій (освітньої, виховної, оздоровчої та розвивальної) [7, с. 12; 8, с. 18].

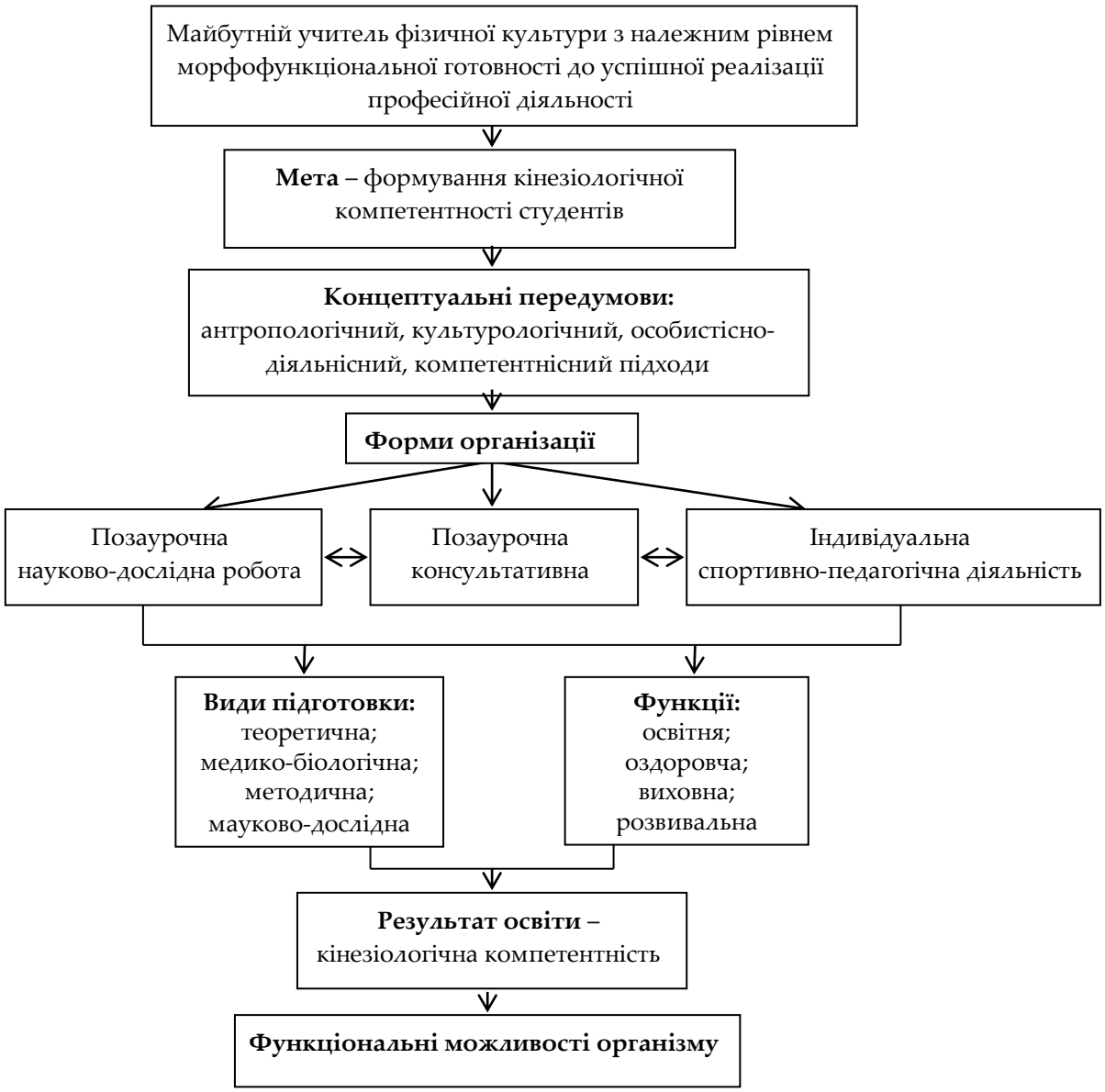

Рис. 1. Розвиток функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення

Теоретична підготовка спрямована на оволодіння студентами загальнокультурними, філософськими, психолого-педагогічними основами фізичної культури і спорту. Медико-біологічна підготовка передбачає засвоєння системи знань про здоров'я, морфофункціональний стан систем організму, кінезіологічний потенціал людини, а також формування практичних умінь і навичок з його самоконтролю й корекції. Методична підготовка спрямована на оволодіння студентами способами реалізації кінезіологічної діяльності. Науково-дослідна робота студентів зумовлена необхідністю поглиблення знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки шляхом фокусування на основних напрямах наукових досліджень у галузі фізичної культури і спорту; потребою в переході від засвоєння отриманих знань до оволодіння методами отримання нових; необхідністю набуття навичок самостійного аналізу морфофункціональних особливостей людини з використанням наукових методів аналізу й синтезу [7, с. 12; 8, с. 18].

Висновки. Компоненти структури системи характеризують науково обґрунтований добір і навчально-методичне забезпечення змісту спортивно-педагогічного удосконалення, що передбачає діалектику освітньої мети, зумовленої

взаємозв'язками особистості й суспільства, відповідно до сучасних вимог до самої особистості й культурної сфери (науково-методичний компонент). Відносини учасників освітнього процесу характеризуються узгодженістю поглядів і позицій відповідно до мети й завдань рухової діяльності, гармонізацією ціннісних орієнтирів, які ґрунтуються на взаєморозумінні, взаємоповазі з можливістю дискусій, позиціонуванні власних поглядів, теорій та ідей (комунікативний компонент).

З метою обґрунтування й розроблення методичної системи розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення розглянуто методологічні й емпіричні основи технологічної моделі, які можуть бути реалізовані на основі системного й діяльнісного підходів.

Розглянуті аспекти окреслюють необхідність подальшого пошуку й розроблення науково обґрунтованих методів удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Список використаних джерел:

1. Анисимов О. С. Методология: функции, сущность, становление. Москва : ЛМА, 1996. 380 с.
2. Арнольдов А. И. Наука постижения культуры. *Народное образование.* Москва, 1998. № 5. С. 184–190.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / под общ. ред. В. Я. Пилиповского. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.
4. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва: Медицина, 1966. 349 с.
5. Загревская А. И. Физкультурно-спортивное образование студентов на основе кинезиологического подхода. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 276 с.
6. Манжелей И. В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании. *Теория и практика физической культуры.* Москва, 2005. № 8. С. 7–11.
7. Приймак С. Г. Методична система розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02; Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2019. 40 с.
8. Приймак С. Г. Методичні основи формування функціональної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : навчальний посібник. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 112 с.
9. Приймак С. Г. Спортивно-педагогічне удосконалення студентів: морфофункціональне забезпечення діяльності: монографія. Чернігів : ПАТ «ПВК «Десна», 2018. 292 с.
10. Приймак С. Г. Морфофункціональне забезпечення спортивно-педагогічної діяльності студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки.* Чернігів : ЧНПУ, 2017. № 149. С. 198–204.
11. Приймак С. Г. Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2017. V (57), Issue : 129, P. 33-36. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_v_57__129.pdf
12. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
13. Романенко В. А., Приймак С. Г. Психофизиологическая готовность спортсмена : диагностика и управление состоянием. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки.* Чернігів: ЧДПУ. 2006. № 35. С. 116–117. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2006?mode=full
14. Титова Е. В. Формирование гражданской идентичности студентов вузов физической культуры. *Теория и практика физической культуры.* Москва, 2010. № 5. С. 62–64.
15. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1991. 559 с.
16. Priymak, S., Krutsevich, T., Pangelova, N., Trachuk, S., Kravchenko, T., Stepanenko, V., & Ruban, V. (2020). Modeling of functional support of sports activities of biathletes of different qualifications. *Journal of Human Sport and Exercise* (https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.12). URL:

https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n1-modeling-functional-support-sports-activities-biathletes
17. Priymak, Serhij, Kolomiets, Nataliia, Goletc, Vitaliy (2020). Forecasting the game role of volleyball players in accordance with the methodology of artificial intelligence. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES),* Vol.20 (issue 1), Art 24, pp. 179-185. (doi: 0.7752/jpes.2020.01024). URL: http://efsupit.ro/images/stories/ianuarie2020/Art%2024.pdf
18. Priymak, Serhij, Kolomiets, Nataliia, Goletc, Vitaliy (2019). Modeling of the morphofunctional state of the biathletes body. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES),* Vol.19 (issue 2), Art 173, pp. 1193-1199. (doi:10.7752/jpes.2019.02173). URL: http://www.efsupit.ro/images/stories/iulie2019/Art%20173.pdf
19. Priymak, S. G., Terentieva, N. O. (2017). Somatologic characteristics of biathlon students' body constitution in predicting of their successfulness. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports;* 21(4): 192–199. (doi:10.15561/18189172.2017.0408). URL: http://www.sportpedagogy.org.ua/index.php/PPS/article/view/770/640

References:

1. Anisimov, O. S. (1996). *Metodologiya: funktsii, suschnost, stanovlenie* [Methodology: functions, essence, formation]. Moskva: LMA [in Russian].
2. Arnoldov, A. I. (1998). Nauka postizheniya kulturyi [Science of understanding culture]. *Narodnoe obrazovanie*, 5, 184–190 [in Russian].
3. Berns, R. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [Self-concept development and education]. Moskva: Progress [in Russian].
4. Bernshteyn, N. A. (1966). *Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti* [Essays on the physiology of movement and the physiology of activity]. Moskva: Meditsina [in Russian].
5. Zagrevskaia, A. I. (2015). *Fizkulturno-sportivnoe obrazovanie studentov na osnove kineziologicheskogo podkhoda* [Students' physical and sports education on the basis of the kinesiological approach]. Tomsk: Izdatelskii Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
6. *Manzhelei*, I. V. (2005). *Sredo-orientirovannyi podkhod v fizicheskom vospitanii* [Environment-oriented approach in physical education]. Teoriia i praktika fizicheskoi kultury, 8, 7–11 [in Russian].
7. Priymak, S. G. (2019). *Metodychna systema rozvytku funktsionalnykh mozhlyvostei maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi sportyvno-pedahohichnoho udoskonalennia* [Methodological system of the development of functional capabilities of future Physical Education teachers in the process of sports and pedagogical improvement]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium". Chernihiv [in Ukrainian].
8. Priymak, S. G. (2019). *Metodychni osnovy formuvannia funktsionalnoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti* [Methodical bases of formation of functional readiness of future teachers of physical culture to professional activity]. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].
9. Priymak, S. G. (2018). *Sportyvno-pedahohichne udoskonalennia studentiv: morfofunktsionalne zabezpechennia diialnosti* [Sports and pedagogical improvement of students: morphofunctional conditionality of activity]. Chernihiv: PAT «PVK «Desna» [in Ukrainian].
10. Priymak, S. G. (2017). Morfofunktsionalne zabezpechennia sportyvno-pedahohichnoi diialnosti studentiv [Morphofunctional provision of sports and pedagogical activity of students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 149, 198–204 [in Ukrainian].
11. Priymak, S. G. (2017). Funktsionalnyi stan sertsevo-sudynnoi systemy studentiv, shcho zaimaiutsia v hrupakh sportyvno-pedahohichnoho udoskonalennia [Functional state of the cardiovascular system of students engaged in groups of sports and pedagogical improvement]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (57), 129, 33–36. Retrieved from http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_v_57__129.pdf [in Ukrainian].
12. Kholkovska, I. L. (Ed.). (2017). *Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Professional and pedagogical competence of a lecturer of higher education institution]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD» [in Ukrainian].
13. Romanenko, V. A., & Priymak, S. G. (2006). Psikhofiziologicheskaia gotovnost sportsmena: diagnostika i upravlenie sostoianiem [Athlete's psychophysiological readiness: diagnostics and condition management]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 35, 116–117. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2006?mode=full [in Russian].

14. Titova, E. V. (2010). Formirovanie grazhdanskoi identichnosti studentov vuzov fizicheskoi kultury [Formation of students' civic identity of universities of physical culture]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury*, 5, 62-64 [in Russian].
15. Frolova, I. T. (Ed.). (1991). *Filosofskii slovar* [Philosophical Dictionary]. Moskva: Politizdat [in Russian].
16. Priymak, S., Krutsevich, T., Pangelova, N., Trachuk, S., Kravchenko, T., Stepanenko, V., & Ruban, V. (2020). Modeling of functional support of sports activities of biathletes of different qualifications. *Journal of Human Sport and Exercise*. doi: https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.12. Retrieved from https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n1-modeling-functional-support-sports-activities-biathletes [in English].
17. Priymak, S., Kolomiets, N., & Goletc, V. (2020). Forecasting the game role of volleyball players in accordance with the methodology of artificial intelligence. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 20 (1), 24, 179-185. doi: 0.7752/jpes.2020.01024. Retrieved from http://efsupit.ro/images/stories/ianuarie2020/Art%2024.pdf [in English].
18. Priymak, S, Kolomiets, N., & Goletc, V. (2019). Modeling of the morphofunctional state of the biathletes body. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 19 (2), 173, 1193-1199. doi:10.7752/jpes.2019.02173. Retrieved from http://www.efsupit.ro/images/stories/iulie2019/Art%20173.pdf [in English].
19. Priymak, S. G., & Terentieva, N. O. (2017). Somatologic characteristics of biathlon students' body constitution in predicting of their successfulness. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 21(4), 192–199. doi:10.15561/18189172.2017.0408. Retrieved from http://www.sportpedagogy.org.ua/index.php/PPS/article/view/770/640 [in English].

Priymak S. G.,
orcid.org/0000-0003-3911-7081

MODEL OF STUDENTS' KINESIOLOGICAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT

In the context of the research, the student's kinesiological competence reflects the integrative influence of sports and pedagogical activity on his personality, is considered as a determining factor in the formation of such a morphological and functional state of the body systems, which ensures the success of the implementation of professional activity. In accordance with the systematic approach, structuring is understood as a combination of individual elements of the system into subsystems according to certain characteristics. The proposed methodological system for the development of functional capabilities of future physical culture teachers in the process of sports and pedagogical improvement provides that its defining elements are anthropological, cultural, personality-activity, competence approaches.

The purpose of the work is to develop a model for the formation of kinesiological competence in the preparation of future physical culture teachers in accordance with their functional capabilities. The methodological basis is the conceptual ideas of the theory of knowledge, the methodological principles of scientific character, accessibility, integrity, integrativity, which explain the important pedagogical aspects of professional training of a future specialist in physical culture and sports.

To obtain the most significant research results and their interpretation, the following methods were used: theoretical analysis and synthesis, systematization, generalization of information presented in scientific sources of information.

In order to substantiate and develop a methodological system for the development of functional capabilities of future physical culture teachers in the process of sports and pedagogical improvement, the methodological and empirical foundations of the technological model, which can be implemented on the basis of systemic and activity approaches, are considered.

Key words: sports and pedagogical improvement, kinesiological competence, pedagogical model, physical education teacher.

Дата надходження статті: 21.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України Носко М. О.

УДК 37.018.4
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.247

***Толочко С. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-9262-2311

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТЬЮТОРА ЯК ПРЕДСТАВНИКА СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті проаналізовано та виокремлено основні підходи до формулювання, визначення й розвитку науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема тьюторів, концептуалізовано принципи, підходи і технології їхньої підготовки зі сформованою компетентністю синергізму становлення і розвитку. Визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження: «тьютор», «тьюторант», «тьюторство», «тьюторська діяльність». Сформульовано дефініцію поняття «професійна науково-методична компетентність тьютора», яка нами розглядається як інтегральна характеристика, що включає створення й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічний супровід для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життя (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського); володіння якостями та здібностями: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; є сукупністю розвинених компетентностей (педагогічної, психологічної, методологічної, методичної, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічної, організаційної, фахової, ведення онлайн-комунікації, індивідуально-особистісної); професійну сформованість спільної діяльності з тьюторантом, оптимально дібраний та укладений науково- і навчально-методичний матеріал; відповідність результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності.

Розроблено професіограму тьютора в післядипломній педагогічній освіті з характеристикою особливостей професійної підготовки, концептуалізацією системних якостей, знань, умінь, здатностей, сформованості, готовності, відповідальності і відповідності. Актуалізовано науково-методичні інструменти для визначення принципів, підходів, видів тьюторингу в освіті, технік та провідних ролей. Проаналізовано й виокремлено види компетентностей, очікувані результати та можливості реалізації тьюторингу в освіті.

Ключові слова: тьютор, освіта, науково-методична компетентність, післядипломна педагогічна освіта.

Постановка проблеми. Сталий розвиток суспільства метою ставить упровадження в Україні європейських стандартів і вихід на провідні позиції у світі, економічне зростання з використанням ресурсів задля задоволення потреб людини за умови збереження навколишнього середовища, захисту інтересів майбутніх поколінь, необхідності безпечного довкілля.

Своєю чергою сталий розвиток та економічна конкуренція вимагають модернізації професійної компетентності, зростання інтелектуального капіталу впродовж усього циклу освіти, у тому числі й післядипломної. Перехід від звичних моделей навчання (teaching models) до моделей власне учіння (learning models) веде до перетворення функцій учасників освітніх процесів, появи нових професій і спеціалізацій, зокрема тьюторської моделі як особливої професії та результату індивідуалізації освітніх програм.

[*] © *Толочко С. В.*

Аналіз досліджень.Тьюторство в ролі унікального педагогічного явища в Україні започаткувалося наприкінці 90-х років минулого століття за реформування системи освіти та запровадження дистанційного навчання. Низка українських науковців здійснила ґрунтовні дослідження питань упровадження елементів тьюторства в програми підготовки здобувачів освіти. Було розроблено такі напрями: тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя (О. Літовка [5]), компетенції тьютора в системі дистанційної освіти (О. Лось [6]), професійна підготовка викладача-тьютора (С. Сисоєва, В. Осадчий, К. Осадча [10]), тьюторство як простір для педагогічної діяльності та міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів (К. Осадча [7; 8]), методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання (В. Осадчий [9]). Актуальними нині є і компаративістські дослідження: основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів ЗВО Великої Британії (Т. Гарбуза [1]), професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США (Р. Шаран [18]), розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки (Б. Шуневич [20]).

Мета статті – структурно-системний аналіз визначення змісту, форм і методів формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема тьюторів, концептуалізація принципів, підходів і технологій їхньої підготовки зі сформованою компетентністю синергізму становлення і розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети розкриємо понятійно-категоріальний апарат дослідження.

Тьютор (в умовах закладу освіти) – це педагог з організації умов для конструювання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, супроводження його самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Тьюторант – протегований тьютора, здобувач освіти, котрий потребує допомоги в самостійному обранні шляху освітнього та особистісного розвитку.

Тьюторство в сучасній освіті репрезентоване педагогічною позицією, що передбачає створення особливим чином організованої системи освіти.

Тьютор – це фахівець із формування майбутнього, який має розгледіти потенціал і змоделювати до нього дорогу, здійснювати систематичний супровід здобувача освіти, допомагати розкривати й реалізовувати замовникові освітніх послуг власний потенціал, спонукати до рефлексії над особистим розвитком та підтримувати й наснажувати своїм досвідом. Супроводжує учня, студента в його наукових пошуках, сприяє участі в олімпіадах, конкурсах, конференціях, наукових проєктах, відслідковує його прогрес у будь-якій діяльності. Як наставник, здатен вислухати, приділити увагу, допомогти з визначенням мети та шляху до неї, створенням індивідуальних освітніх програм здобувачів освіти різного віку й відмінних психофізичних особливостей (обдарованих дітей, з особливими освітніми потребами), різних соціальних типів (інтровертів, екстравертів, амбівертів), темпераментів (холеричного, сангвінічного, меланхолічного, флегматичного), способів сприйняття інформації (аудіалів, візуалів, кінестетиків, дискретів) тощо, спрямувати зусилля на здійснення педагогічного супроводу їхньої реалізації.

Провідною ***метою діяльності тьютора*** визначено надання допомоги замовникам освітніх послуг щодо визначення особистого навчального (або майбутнього фахового) шляху та розбудови індивідуальної освітньої програми.

Тьюторською називають діяльність педагогів як тьюторів, що є педагогічною діяльністю з індивідуалізації освіти, спрямованою на виявлення й розвиток освітніх мотивів та інтересів підопічного (учня, студента, слухача, групи осіб), пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного [8, с. 8].

Вона також дає змогу задовольнити запити суспільства на осмислену побудову людиною своєї освіти, ураховуючи загальну й професійну.

Повнота тьюторської дії забезпечується ***трьома складовими***:

– надлишкове освітнє середовище з метою створення ситуації вибору матеріалу (що саме із великого розмаїття?);

– навігація, маршрути проходження для здійснення завдань власне освітньої діяльності (як?, яким чином?);

– масштабування, рефлексія. Здатність «побачити» види діяльності, пов'язані з певними способами роботи, і зрозуміти, як ці способи можуть відображатися і в майбутній професійній діяльності тьюторанта (навіщо?).

Процес тьюторства здійснюється на ***принципах*** [11; 17]: гуманної освіти (духовні цінності як першооснова у формулюванні змісту освіти, створенні цілісної гармонійної картини світу для забезпечення сприятливих умов, спрямованих на розвиток потенцій і креативного потенціалу тьюторанта); індивідуального підходу (використання сучасних досліджень із психології для забезпечення індивідуального підходу до здобувачів освіти з різними типами сприйняття інформації та особливостей навчальної діяльності певних психотипів); індивідуалізації (пов'язаний з індивідуальними освітніми пріоритетами тьюторантів та організацією сприяння щодо визначення особистісного освітнього шляху та супроводу персональної освітньої програми); природовідповідності (узгодженість освітнього процесу з природним станом тьюторанта, забезпечення умов для зреалізованості можливостей);особистісної спрямованості (комфортні умови навчально-пізнавальної діяльності та можливості фахового зростання тьюторів; оптимальні природовідповідні умови освіти тьюторанта, розвиток мотивації до навчання, розумової роботи та насолоди від результатів); відкритості (доступ учасників освітнього процесу до всіх можливих ресурсів для власного особистісного освітнього руху); неперервності (забезпечення поступовості й циклічності процесу тьюторського супроводу на всіх рівнях формування й розвитку здобувачів освіти); варіативності (різноманіття видів освітньої діяльності, можливість визначити власні інтереси, схильності, здібності, вибрати шляхи їх реалізації для самовизначення і здійснення вибору сфери майбутньої життєвої практики); мобільності (участь у різних навчальних або навчально-, науково-дослідницьких програмах, основними цілями яких є підвищення якості освіти, розвиток міжкультурного обміну, одержання додаткової освіти); динамізму (спроможність реагувати на вимоги часу, зорієнтовуватися на прийдешнє, адаптувати форми й методи педагогічної практики до змін у світі); гнучкості (варіативність способів дій, здатність до різноманітних педагогічних прийомів, подолання інерції дії, формування зворотних зв'язків, здатність вибирати способи, форми і швидкість навчання, створювати відповідні умови); партнерства (кооперація учасників освітнього процесу: спільність цілей, добровільність і довгочасність стосунків, визнання взаємної відповідальності за результат їхньої співпраці й розвитку); конструктивної цілісності (необхідність забезпечення взаємозв'язку та єдності всіх компонентів структури від цілепокладання до оцінки отриманих результатів; взаємозалежність тьюторства та інших складників освітньої системи); діагностичності (ефективність тьюторського супроводу підопічного, здатність забезпечити потреби й запити замовника освітніх послуг).

Тьютор повинен володіти сучасними освітніми технологіями для власної самореалізації у професії та підтримування пошуків тьюторанта в освітній, науковій і дослідницькій діяльності, тож виконує низку ***функцій*** та ***ролей***.

Діяльність тьютора, на думку науковців, забезпечується чотирма основними ***функціями,*** а саме: *підтримуючою, супроводжуючою, кураторською і ресурсною*. Дослідницею О. Кондратенко виокремлено серед ***функцій*** педагога-тьютора такі:

– *діагностичну* (здібностій можливості тьюторанта);

– *проєктну* (розроблення перспективного плану розвитку особистості);
– *реалізаційну* (реалізація індивідуального освітнього шляху);
– *аналітичну* (корекція навчального індивідуального плану).

Із-поміж функцій тьюторського супроводу названо такі: тьютор-особистий «навігатор», провідник учня з особливостями розвитку; тьютор-помічник учителя; тьютор-другий учитель у класі; тьютор-експерт, його *ролі:* «арбітр», «гід», «колега», «рівний» [17].

Науковиця П. Закотнова виділяє такі ***функції тьютора***:

1. *Організаторську* – організація навчальної діяльності студентів.

2. *Інформаційну* – засвоєння здобувачами освіти теоретичного змісту освоюваного навчального курсу.

3. *Комунікативну* – спілкування замовників освітніх послуг із тьютором та між собою.

4. *Розвивальну* – пізнавальна діяльність студентів та сприяння індивідуальному розвиткові [4, с. 55–56].

Вчена Т. Гарбуза [1] додає інваріантні функції тьютора, пов'язані з виконанням проєктної викладацької діяльності: мотиваційну; цілепокладання; планування; рефлексії; контролю; методичну; комунікативну; управлінську.

Дослідниця К. Осадча визначає ***сучасн. іролі тьютора***, представлені такими найменуваннями: онлайн-тьютора, тьютора-вихователя, тьютора-куратора, персонального тьютора, тьютора інклюзивного навчання, тьютора-менеджера освітнього процесу – з огляду на виконувані ролі, обов'язки й вимоги до тьютора в конкретних ситуаціях [7, с. 55–56]. Окрім того, здійснено детальний аналіз тьюторства в початковій школі, тьюторського супроводу в основній школі, тьюторських функцій у старшій школі, практика тьютора в неформальній та інформальній освіті, системі інклюзивного навчання; особливої значущості в контексті реформи децентралізації набуло тьюторство в освітніх закладах територіальних громад.

Р. Шаран проаналізовано закордонну практику розгалуженої ***класифікації тьюторів***, пов'язану з особливостями їхньої професійної діяльності, а саме: викладача-розробника навчально-методичних матеріалів; консультанта з методів навчання (фасилітатор); фахівця зі здійснення поточної методичної підтримки навчання здобувача освіти (тьютор); фахівця щодо використання методів контролю за результатами навчання (інвігілатор) [18, с. 17–18].

Німецькі науковці М. Гемпель, Ш. Вімер, А. Зекира у книзі «Якісне тьюторство – посібник для викладачів та керівників» стверджують, що «якість студентського тьюторства залежить від успіху різних робочих процесів, які можна відобразити у кругообігу підвищення якості роботи тьюторів (Коло якості, рис. 1). Коло якості ґрунтується на системі управління якістю QESPlus 1 та є фаховою основою посібника. За умови врахування всіх зазначених процесів існують великі шанси запровадити якісне тьюторство в межах певної спеціальності» [2, с. 6].

Коло якості роботи тьюторів описує ***п'ять процесів***, необхідних під час планування, проведення та оцінки тьюторства:

– *розроблення концепції тьюторства* (які ключові моменти та цілі має тьюторство, яким чином фінансуватиметься);
– *відшуковування тьюторів та тьюторок* (як почати розмову із потенційними тьюторами і тьюторками, як обрати належних тьюторів та влаштувати їх на роботу);
– *навчання та вишкіл тьюторів та тьюторок* (як організувати успішний початок співпраці, яким чином здійснюється фахова та дидактична підготовка тьюторів та тьюторок);
– *упорядкування роботи тьюторів та тьюторок* (як організувати регулярні зустрічі для узгодження роботи та консультації, як підготувати тьюторів до відвідування занять тьюторів-колег);

– *оцінювання процесу тьюторства* (як оцінити роботу своїх тьюторів, як зробити правильні висновки для подальшого розвитку тьюторської програми).

Рис. 1. Коло якості для роботи тьюторів

Форми, методи, технології, основні складові моделі розвитку тьюторства в умовах адаптації української системи освіти

Складовими розвитку тьюторства в умовах адаптації української системи освіти визначено сукупність методів, форм і засобів, що забезпечують ефективну підготовку педагогів зазначеної професії.

У процесі навчально-пізнавальної тьюторської діяльності використовуються такі ***форми*** навчання:

1) *офлайн* – тьютор ставить завдання (електронною поштою, через методичні вказівки навчальної дисципліни, програми, курсу,електронними засобами (HTML-сторінка, документ у форматі pdf), завчасно ознайомивши з правилами підготовки звіту; тьюторант надає виконану роботу, використавши форму звіту (код програми, графічні чи текстові матеріали тощо);

2) *онлайн* – тьюторанти і тьютор завчасно домовляються про синхронну присутність у чаті (відеочаті), спілкування пов'язане з донесенням завдання особисто або через методичні рекомендації, здобувачі освіти виконують поставлені задачі завдяки комунікуванню між собою та тьютором; використовуючи веб-камери, тьютор відслідковує проміжні результати виконання задач за комп'ютерами та за потреби корегує;

3) *змішане* (blended learning) реалізовується засобами формальної, структурованої та послідовної освітньої програми, у якій здобувачі освіти:

– частину курсів (курсу) вивчають онлайн, визначаючи час, місце, темп і черговість виконуваних завдань;

– частину курсів (курсу) вивчають під час належно організованого освітнього процесу в складі студентської групи для забезпечення результативності змішаного навчання з метою реалізації соціально-адаптаційного чинника;

– різні формати освіти здобувачів освіти логічно поєднано для інтегрованого й успішного «досвіду навчання».

В. Осадчий виділив такі ***методи***, що доцільно використовувати у підготовці вчителів-тьюторів [11]: лекції (електронне видання, відеолекція, аудіолекція, інтерактивна); відеотренінги (багатофункціональність відеокурсів для використання їх різними способами і для відмінних цілей; фільми, які використовуються як відеотренінги, створюються професіоналами в галузі кіновиробництва, що забезпечує їхню високу якість); інтерактивні методи (ділові, рольові ігри, кейси, мозковий штурм), методи рефлексії (експертна оцінка, індивідуальна та групова оцінка, аналіз і узагальнення, взаємоконтроль, груповий обмін враженнями тощо), методи контролю (головна функція – контрольно-регулююча: невідривність контролю від освітнього процесу. Професійна підготовка учителів-тьюторів в умовах дистанційного навчання здійснюється за допомогою методів машинного й тестового контролю); вправи (закріплення на практиці отриманих у процесі вивчення курсу знань через виконання багаторазових дій, тренування в застосуванні засвоєного матеріалу на практиці), лабораторний метод (самостійне проведення експериментів, досліджень під час вивчення хімії, біології, фізики; сприяє високій активностій самостійності студентів, набуттю умінь і навичок користування обладнанням, забезпеченню умов, пов'язаних із формуванням важливих практичних умінь: вимірюванням та вираховуванням, обробкою та порівнянням їх із попередніми, перевіркою відомих і вибором нових шляхів самостійних досліджень).

Тьюторські технології пов'язані з використанням суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, діяльнісного, гуманістичного підходів та взаємодією досвідченого й малодосвідченого із застосуванням діалогових методик. До *тьюторських технологій* належать: індивідуальні та групові консультації; формулювання проблемного запитання;активне слухання; проєктно-дослідницька, інтерактивна, кейс-технологія (вирішення конкретних ситуацій); «портфоліо»; інформаційна технологія [19, с. 34].

До ***моделей*** розвитку тьюторства в умовах адаптації української системи освіти традиційно відносять:

1. *Ротаційні* (ротація за станціями, лабораторіями, індивідуальна,«перевернутий» клас), що втілюються в такій організації курсу чи предмету/навчальної дисципліни, коли здобувачі освіти поєднують різноманітні форми навчання відповідно до узгодженого розкладу або на розсуд тьютора, навіть у режимі онлайн.

2. *Гнучку* (курс або предмет/навчальна дисципліна викладається з використанням онлайн-складової та часткових елементів офлайн-навчання). Здобувачами освіти виконуються цикли завдань за індивідуальними, гнучкими графіками з інтеграцією різних форматів навчання.

3. *Самостійного змішування* (A La Carte Model) – здобувачі освіти освоюють курс чи предмет/навчальну дисципліну цілковито онлайн та за потреби присутні в закладі освіти чи навчальному центрі.

4. *Збагаченого віртуального навчання* (курс чи предмет/навчальна дисципліна освоюється з обов'язковою аудиторною частиною, консультуванням учителя/викладача офлайн (віч-на-віч), завершується, як правило, захистом виконаних індивідуальних завдань). Онлайн-навчання активізоване самостійним навчанням та творчим пошуком учнів/студентів. Діяльність тьютора передбачає як онлайн-формати, так і офлайн.

Отже, аналіз принципів, функцій тьютора, форм, методів, технологій, основних складових моделі діяльності дає підстави стверджувати про відмінність його роботи від виконання професійних обов'язків традиційним педагогом, оскільки практика набагато більше пов'язана із цілеспрямованим розвитком пізнавальної самостійності.

Здійснений попередньо структурно-логічний аналіз і систематизація уможливили створення власної таблиці 1 з характеристикою особливостей професійної підготовки, концептуалізацією системних якостей, знань, умінь, здатностей, сформованості, готовності, відповідальності і відповідності в синергізмі становлення і розвитку [12–14].

Таблиця 1

Професіограма тьютора в післядипломній педагогічній освіті

Дефініція поняття «тьютор»	фахівець зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічного супроводу для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життєздатного (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського)
системні якості	упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю
знання	щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн навчання, методології та методик проєктування індивідуального освітнього середовища
уміння	акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету
компетентності	педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічна, організаційна, фахова, ведення онлайн-комунікації, індивідуально-особистісна
здатність	адаптуватися до сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей
сформованість	спільної діяльності з тьюторантом, оптимально дібраний й укладений науково- і навчально-методичний матеріал
готовність	створення спільно зі здобувачем освіти перспективи для неперервного навчання впродовж освітнього процесу, життєвих і робочих ситуацій із метою продукування подальших дій для ефективних результатів, освітнє, наукове, технокорелятивне підприємництво
відповідальність	*відповідальність* учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технології відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу
відповідність	результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власні дослідження дають можливість визначити ***професійну науково-методичну компетентність тьютора*** як інтегральну характеристику, пов'язану зі створенням та реалізацією індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічним супроводом для провадження ним самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності, формуванням аксіологічної системи цінностей і способу життя; володінням якостями та здібностями: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю. Професійна науково-методична компетентність тьютора включає низку розвинених компетентностей (педагогічну, психологічну, методологічну, методичну, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічну, організаційну, фахову, ведення онлайн-комунікації, індивідуально-особистісну). Вона ототожнена також із професійною сформованістю спільної діяльності з тьюторантом, оптимально укладеним науково- і навчально-методичним матеріалом; відповідальністю тьютора за здійснення фахових функцій в освітньому процесі. Особливої значущості набуває застосовування інноваційних

освітніх технології, пов'язане з індивідуалізацією та ціннісно-цільовими орієнтирами, віковими та індивідуальними особливостями тьюторантів, допомогою щодо ефективного використання науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їхнього циклу, стимулюванням і мотивацією самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Аналіз досліджень вчених та власні наукові пошуки щодо видів компетентності викладачів-тьюторів закладів освіти [12–14]подано нами в таблиці 2.

Таблиця 2

Види компетентностей за класифікаційними ознаками моделі викладача-тьютора у процесі формування науково-методичної компетентності

Види компетентностей	Суть компетентностей
1	2
Педагогічна	– знання техніки педагогічного спілкування та наявність відповідних якостей особистості; – фахова участь у спільному процесі викладання-научіння-навчання; – знання про сучасні підходи та особливості навчання в закладах освіти; – використання методів психолого-педагогічної діагностики, знань про особливості організації діяльності студентів та їхні вікові характеристики; – уміння аналізу педагогічних ситуацій, проєктування та планування педагогічних дій; – уміння організації освітнього процесу, здійснення його регулювання та корекції; – послуговування стратегіями продуктивного використання педагогічних технологій під час розв'язування задач щодо їхнього проєктування, супроводу й використання в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища; – знання функцій і видів педагогічного оцінювання, володіння його методами, уміння застосувати їх, здатність до самооцінки
Психологічна	– знання психології людини, способів саморегуляції та управління іншими; – володіння методами вивчення власних перспектив; – здатність оцінювання впливу прийнятого фахового рішення на систему діяльності зі здобувачами освіти; – готовність до колективних форм роботи, прийняття спільних рішень, реалізації інтегрованих програм; – наявність комунікативних, колаборативних та управлінських здібностей; – наявність особистісних якостей: терпимості, доброзичливості, тактовності, урівноваженості; – здійснення впливу на інших, визначення індивідуальних здібностей тьюторантів, правильне вираження емоцій і почуттів, привернення уваги; – здатність розуміти здобувача освіти; – усвідомлення власних позитивних можливостей і перспектив здобувачів освіти для зміцнення позитивної Я-концепції
Методична	– фундаментальні методичні знання й уміння їхнього застосування під часфахової діяльності; – уміння розв'язування педагогічних задач та виконання завдань з методики викладання навчальних предметів/дисциплін/курсів; – оволодіння стратегіями упровадження й використання цифрових технологій в освітньому процесі;

Продовження табл. 2

1	2
Методична	– здатність та готовність до проєктної навчально-пізнавальної діяльності; – уміння з мотивування навчально-пізнавальної діяльності, неперервної самоосвіти й самовдосконалення
Дистанційного навчання (ДН)	– знання й усвідомлення концептуальних засад та основних принципів ДН; – наявність інформаційної культури та комп'ютерної грамотності для заохочення впровадження й підтримування розвитку ДН; – здатність використовувати технології ДН як елемент фахової підготовки майбутніх фахівців; – розроблення навчальних матеріалів для підтримки ДН; – відслідковування активності й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності слухачів з використанням технології ДН; – розроблення проєкту розвитку системи ДН закладу освіти; – заохочування здобувачів освіти до планування власного навчання в середовищі ДН; – розроблення політики з придбання, експлуатації та використання інструментів ДН, її реалізація та контролювання
Технічна	– знання й розуміння процесу дії програмного забезпечення та дистанційної платформи; – здатність оцінювання базових структур онлайн-конференцій, потенціалу веб- та інтернет-освіти; – уміння використовувати характеристики програмного забезпечення зі здійснення контролю, архівування, установлення контактів тощо; – уміння з відстеження дій студентів як користувачів платформи, історії повідомлень, моніторингу часу користування, результатів навчально-пізнавальної діяльності; – здатність зі створення зв'язків з іншими навчальними функціями програми, додавання онлайн-ресурсів, налаштовування та проведення онлайн-конференцій та інших заходів, створення відкритого освітнього середовища; – уміння з використання альтернативного програмного забезпечення та платформ
Організаційно-узгоджувальна	– власний практичний досвід онлайн-навчання, гнучкість у використанні підходів до організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; – уміння визначати цілі для себе й інших; – здатність виявляти потенціал онлайн-навчання окремого здобувача освіти або групи; – здатність сприяти розвиткові здібностей здобувачів освіти, здійснювати аналіз і синтез власних та дій тьюторантів, налагоджувати зворотний зв'язок; – уміння активізації праці пасивних учасників навчально-пізнавальної діяльності
Фахова	– наявність підготовки фахівців-тьюторів першого (бакалаврського) рівня; – знання і досвід для необхідності обміну, а також долучення власного внеску в процес; – орієнтування в корисних онлайн-ресурсах потрібної тематики; – уміння організувати розгляд проблеми, формулювання запитань для привернення уваги студентів, втручання в обговорення чи дистанційне спостереження за перебігом роботи;

Продовження табл. 2

1	2
Фахова	– оцінювання студентів, враховування індивідуального внеску кожного, перевірка усвідомлення й нерозуміння пройденого, характеристика навчального прогресу здобувачів освіти в цілому; – модерування корисних веб-ресурсів, їхнє використання в ролі тригерів в онлайн-завданнях, креативне налагодження зворотного зв'язку
Ведення онлайн-комунікації	– навички ввічливості й толерантності в процесі письмової онлайн-комунікації; – уміння зі складання чітких, коротких онлайн-повідомлень; – здатність зі створення «присутності» та «видимості» у віртуальному середовищі; – уміння з ведення усної онлайн-комунікації, реагування на отримувану інформацію, коректної «видимості» онлайн, отримування й управління очікуваннями здобувачів освіти; – навички взаємодії через коригування змісту повідомлень, припинення контактів між користувачами, з'ясування причин, вирішення проблем онлайн, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій
Індивідуально-особистісна	– переконаність у власному виборі та мотивація; – уміння бачити особистість у кожному здобувачеві освіти; – здатність з адаптації до нового навчально-пізнавального контексту, методів, технологій, форм, аудиторій і ролей; – уміння з демонстрації зацікавленості в комунікації зі здобувачами освіти, позитивне ставлення, енергія і завзяття; – компетентність зі створення й підтримування дієвого, систематичного й послідовного онлайн-навчання.

Насамкінець відзначимо результативність упровадження тьюторських технологій в освітній процес закладів освіти через проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», яка здійснювалася на базі 13 закладів загальної середньої освіти України за сприяння Тьюторської асоціації України відповідно до наказу МОН України № 764 від 16.07.2015 [11]. За результатами означеного проєкту було прийняте рішення про актуальність розробки системи підготовки тьюторів за підтримки Тьюторської асоціації України, Інституту індивідуалізації та тьюторства, Науково-освітнього центру «Платформа відкритої освіти» та потребу у внесенні професії тьютора до Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій».

Висновки. Здійснений структурно-системний аналіз визначення змісту, форм і методів формування науково-методичної компетентності за класифікаційними ознаками професіограм викладачів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема тьюторів, через концептуалізацію принципів, підходів і технологій їхньої підготовки зі сформованою компетентністю синергізму становлення і розвитку уможливлює висновок, що тільки за умови якісного виконання означених завдань зможемо констатувати життєствердність тьюторської моделі навчання в українському освітньому просторі. Це може бути доведене в подальших наукових пошуках.

Список використаних джерел:

1. Гарбуза Т. Основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів ВНЗ Великої Британії. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 69–72.
2. Гемпель М., Вімер Ш., Зекира А. Якісне тьюторство – посібник для викладачів та керівників / переклад з німецької Ярослави Іваненко. Київ, 2017. 58 с.

3. Дем'яненко Н. Тьюторство у вищій школі. *Освіта : всеукр. гром. політ. тиж*. 2016. № 13/14 (6–13 квітня). С. 6.
4. Закотнова П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: дис.…канд. пед. наук. Омск, 2004. 211 с.
5. Літовка О. П. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. Стаханов, 2013. С. 202–208.
6. Лось О. В. Компетенції тьютора в системі дистанційної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Випуск 54. С. 47–49.
7. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2016. № 1 (16). С. 52–60.
8. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2017. № 27. С. 56–60.
9. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 6. С. 82–86.
10. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посіб. Київ; Мелітополь, 2011. 280 с.
11. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ МОН України від 16.07.2015 № 764. / Міністерство освіти і науки України // Офіційний веб-сайт МОН України. URL :http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4257/nmo-764-1.pdf.
12. Толочко С. В. Сучасні моделі педагогічної професії в системі післядипломної освіти для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. Ніжин : Лисенко М. М., 2019. 311 с.
13. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис…д-ра пед. наук. Київ, 2019. 574 с.
14. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 376 с.
15. Толочко С. В. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку: колективна монографія. Київ, 2019. С. 309–323.
16. Толочко С. В. Формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах сталості : Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : колективна монографія. Київ, 2020. С. 7–49.
17. Тьютор. Перші кроки / упор. О. Кондратенко. Київ, 2017. 104 с.
18. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: автореф. дис….канд. пед. наук. Тернопіль, 2010. 20 с.
19. Шляхи й перспективи тьюторства в Україні: підбиваємо підсумки дослідно-експериментальної роботи. URL : https://imzo.gov.ua/2020/12/24/shliakhy-y-perspektyvy-t-iutorstva-v-ukraini-pidbyvaiemo-pidsumky-doslidno-eksperymental-noi-roboty/
20. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис… д-ра пед. наук. Київ, 2008. 36 с.

References:

1. Harbuza, T. (2011). Osnovni funktsii tiutora u protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy studentiv VNZ Velykoi Brytanii [Main functions of a tutor in the process of distance learning of a foreign language for university students in the UK]. *Ridna shkola*, 3, 69–72 [in Ukrainian].
2. Hempel, M., Vimer, Sh., & Zekyra, A. (2017). *Yakisne tiutorstvo – posibnyk dlia vykladachiv ta kerivnykiv* [Quality tutoring is a guide for teachers and leaders]. (Ya. Ivanenko, Trans.). Kyiv [in Ukrainian].
3. Demianenko, N. (2016). Tiutorstvo u vyshchii shkoli [Tutoring in high school]. *Osvita: vseukr. hrom. polit. tyzh*, 13/14, 6 [in Ukrainian].

4. Zakotnova, P. V. (2004). *Podgotovka prepodavatelei vuza k deiatelnosti v sisteme distantcionnogo obucheniia* [Training of university teachers for activities in distance learning system]. (Candidate's thesis). Omsk [in Russian].
5. Litovka, O. P. (2013). Tiutorstvo yak profesiino-pedahohichna pozytsiia maibutnoho vchytelia [Tutoring as a professional and pedagogical position of a future teacher], *Suchasni pedahohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh uchyteliv v umovakh stupenevoi osvity*: materialy rehion. nauk.-prakt. konf. [Modern pedagogical technologies of training future teachers in terms of higher education, Proceedings of Regional Scientific and Practical Conference]. Stakhanov [in Ukrainian].
6. Los, O. V. (2015). Kompetentsii tiutora v systemi dystantsiinoi osvity [Tutor competencies in distance education system]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna»*, 54, 47–49 [in Ukrainian].
7. Osadcha, K. (2016). Tiutorstvo yak prostir dlia pedahohichnoi diialnosti [Tutoring as a space for teaching]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: «Pedahohika»*, 1 (16), 52–60 [in Ukrainian].
8. Osadcha, K. P. (2017). Mizhdystsyplinarnyi kontekst formuvannia tiutorskoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Interdisciplinary context of formation of tutoring competence in professional training of future teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 27, 56–60 [in Ukrainian].
9. Osadchyi, V. V. (2010). Metody, formy ta zasoby profesiinoi pidhotovky uchyteliv-tiutoriv v umovakh dystantsiinoi formy navchannia [Methods, forms and means of professional training of tutors in terms of distance learning]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 6, 82–86 [in Ukrainian].
10. Sysoieva, S. O., Osadchyi, V. V., & Osadcha, K. P. (2011). *Profesiina pidhotovka vykladacha-tiutora: teoriia i metodyka* [Professional training of a tutor: theory and methodology]. Kyiv; Melitopol [in Ukrainian].
11. On conducting research and experimental work on the basis of secondary schools, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 16, 2015, No. 764. Retrieved from http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4257/nmo-764-1.pdf. [in Ukrainian].
12. Tolochko, S. V. (2019). *Suchasni modeli pedahohichnoi profesii v systemi pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku* [Modern models of the pedagogical profession in the system of postgraduate education for sustainable development]. Kyiv; Nizhyn [in Ukrainian].
13. Tolochko, S. V. (2019). *Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Theoretical and methodical bases of formation of teachers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education]. (Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
14. Tolochko, S. V. (2019). *Kontseptsiia ta metodyka formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [The concept and methods of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
15. Tolochko, S. V. (2019). Upravlinnia formuvanniam systemnoi metodolohichnoi kompetentnosti v pedahohiv u sferi neperervnoi osvity vprodovzh zhyttia [Management of formation of teachers' system methodological competence in the sphere of continuous education through life]. In *Upravlinnia systemamy pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku* [Management of postgraduate education systems for sustainable development] (pp. 309–323). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
16. Tolochko, S. V. (2020). Formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity na zasadakh stalosti [Formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education on the basis of sustainability]. In *Stratehiia pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku* [Postgraduate education strategy for sustainable development] (pp. 7–49). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
17. Kondratenko, O. (Ed.). (2017). *Tiutor. Pershi kroky* [Tutor. First steps]. Kyiv [in Ukrainian].
18. Sharan, R. V. (2010). *Profesiina pidhotovka mahistriv informatsiinykh tekhnolohii v systemi dystantsiinoi osvity SShA* [Professional training of masters in information technology in the system of distance education in the USA]. (Candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].

19. Shliakhy y perspektyvy tiutorstva v Ukraini: pidbyvaiemo pidsumky doslidno-eksperymentalnoi roboty [Ways and prospects of tutoring in Ukraine: we summarize the results of research and experimental work]. Retrieved from https://imzo.gov.ua/2020/12/24/shliakhy-y-perspektyvy-t-iutorstva-v-ukraini-pidbyvaiemo-pidsumky-doslidno-eksperymental-noi-roboty/ [in Ukrainian].
20. Shunevych, B. I. (2008). *Rozvytok dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli krain Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky* [Development of distance learning in higher education in Europe and North America]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Tolochko S. V.
orcid.org/0000-0002-9262-2311

SCIENTIFIC AND METHODIC COMPETENCE OF A TUTOR AS A REPRESENTATIVE OF MODERN MODELS OF TEACHING PROFESSION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE

The article analyzes and highlights main approaches to formulation, definition and development of scientific and methodic competence according to classification characteristics of professiograms of teachers in postgraduate pedagogical education, especially tutors, conceptualizes principles, approaches and technologies of their training with formed competence of formation and development synergism. Conceptual and categorical apparatus of research "tutor", "tutor", "tutoring", "tutoring activity" is defined. Definition of the concept of "professional scientific and methodical competence of a tutor" is formulated, which we consider as an integral characteristic that includes the creation and implementation of individual educationalstuden's trajectory, his academic support for self-educational activity, values and lifestyle formation (healthy, professionally convinced, socially and environmentally responsible, civil); possession of qualities and abilities: confidence, motivation, positive attitude, creativity, enthusiasm and perseverance; is a set of developed competencies (pedagogical, psychological, methodological, methodical, distance, e-, online learning, technical, organizational, professional, online communication, individual and personal); professional formation of joint activity with a tutor, optimally selected and complicated scientific and educational material; correspondence with efficiency, impartiality and efficiency of competence assessment, stimulation and motivation of independent educational activity.Tutor's professional profile in postgraduate pedagogical education with characteristic of professional training peculiarities, conceptualization of system qualities, knowledge, abilities, formation, readiness, responsibility and appropriateness is developed. Scientific and methodological tools for defining principles, approaches, types of tutoring in education, techniques and leading roles are maintained. Types of competencies, expected results and opportunities for tutoring in education are analyzed and singled out.

Key words: tutor, education, scientific and methodic competence, postgraduate pedagogical education.

Дата надходження статті: 22.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Васюк О. В.

УДК [338.48:005]:001(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.262

***Шоробура І. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3728-7968
***Долинська О. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7977-5700

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 242 «ТУРИЗМ» У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ

У статті розглядаються особливості підготовки студентів спеціальності 242 «Туризм» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Туризм визначений як пріоритетна галузь розвитку економіки Хмельницької області. Сучасний розвиток туризму ставить високі вимоги до рівня підготовки кадрів для галузі. У процесі розробки освітньої програми було враховано досвід освітньо-професійних програм закладів вищої освіти України та країн Європи. Налагоджено співробітництво з регіональними підприємствами, підписано угоди про співпрацю. Метою навчання є опанування загальних та фахових компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності у сфері туризму та рекреації. Це засвідчується ґрунтовним вивченням базових теоретичних понять. З'ясовано принципи, які визначають закономірності підготовки фахівців. Методи, методики та технології є стандартними і включають загально- та спеціально-наукові методи: географічні, економічні, соціологічні, психологічні, інформаційні, методи туристичного обслуговування.

Студенти є учасниками майстер-класів, семінарів, онлайн-курсів на вітчизняних та зарубіжних освітніх платформах, олімпіад, конкурсів наукових робіт, тренінгів, конференцій, вебінарів. Навчально-методичне забезпечення і консультування самостійної роботи здійснюється на платформах Moodle, Google Classroom, Zoom. На кафедрі функціонують наукові гуртки. Впровадження в освітній процес освітньої програми «Туризм» здійснюється через формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів. Унікальність освітньої програми полягає у розвитку туристичної діяльності в умовах становлення та розвитку територіальних громад. Здобувачі освіти залучені до практичної розробки та реалізації туристичного продукту в рамках проєкту «Туристичні Магніти». В академії активно працює студентське самоврядування.

Ключові слова: підготовки студентів спеціальності 242 «Туризм», навчальний процес.

Постановка проблеми. Туризм визначений як пріоритетна галузь розвитку економіки України. У Хмельницькій області відбувається постійний приріст туристів. Розвиток туризму в країні ставить високі вимоги до рівня підготовки кадрів для галузі. Аналіз ринку праці, який базувався на даних «Аналітичного звіту щодо професійно-кваліфікаційного прогнозування в Україні» на період до 2025 року, урахування досвіду підготовки фахівців у галузі сфери обслуговування провідних ЗВО України, регіоні, обмін думками з фахівцями галузі та науковцями під час виставок, консультаціїї з стейкхолдерами свідчать про те, що розвиток спеціальності «Туризм» є актуальним. Туристська освіта в Україні сьогодні набуває особливої значущості, оскільки підготовкою фахівців галузі туризму займаються понад 100 закладів вищої освіти України. Проведення виставок, ярмарок, підписання угод з обласними державними адміністраціями щодо підготовки та підвищення кваліфікації фахівців туризму для регіонів – усе це сприяло пропаганді спеціальностей із туристського напряму серед зацікавленої молоді [4].

[*]© *Шоробура І. М.*
[*]© *Долинська О.О.*

Аналіз досліджень. Зміст професійної підготовки студентів спеціальності «Туризм» розглянуто в працях вітчизняних (В. Андрущенка, Г. Зайчука, М. Вачевського, О. Любінцевої, В. Кременя, Н. Ничкало, Я. Рабаданова, В. Цибуха, В. Федорченка та ін.) та зарубіжних авторів (W. Catesby, W. Richards та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки студентів спеціальності 242 «Туризм» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі туризм – це багатогранне явище, тісно пов'язане з економікою, історією, географією, архітектурою, культурою, медициною, спортом, екологією, культурою спілкування та іншими науками. Однак жодна з них не може повністю і вичерпно схарактеризувати його як об'єкт власних досліджень і жоден з існуючих соціально-економічних інститутів не в змозі самостійно розв'язати комплекс туристичних проблем, як відзначає В. Кифяк [2]. Конкурентоспроможність фахівців у галузі туризму визначається отриманими ними навичками у сфері інформаційних технологій, іноземних мов, географії та організаційно-управлінської діяльності [3].

Професійна підготовка фахівців для сфери туризму включає такі компоненти: пізнавальний компонент відображає зміст професійної підготовки фахівців; функціональний подає професійну підготовку фахівців до виконання професійних функцій; діяльнісний організовує професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до здійснення професійної діяльності; особистісний формує особистість фахівця сфери туризму [5].

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії готують фахівців із туризму. Об'єктом вивчення та діяльності освітньої програми «Туризм» є туризм як суспільний феномен, складна соціо-еколого-економічна система, яка охоплює географічні, соціокультурні, економічні, організаційно-правові аспекти, процеси і явища, пов'язані з комфортом та безпечним подорожуванням.

Метою навчання є опанування загальними та фаховими компетентностями для успішного здійснення професійної діяльності у сфері туризму та рекреації. Така відповідність засвідчується ґрунтовним вивченням базових теоретичних понять: туризм, турист, сфера туризму, форми та види туризму, рекреаційно-туристичні ресурси, об'єкти та атракції туризму, туристичний продукт, екскурсія, туристична дестинація, туристична діяльність, туристичний сервіс, індустрія туризму, туристична інфраструктура, ринок туристичних послуг, суб'єкти туристичного бізнесу; широким застосуванням у навчальних програмах та змісті освітніх компонент таких концепцій як гуманістична, глобалізаційна, територіальна, сталого розвитку, інформаційно-технологічна, холістичного маркетингу, сервісна, соціально відповідального бізнесу.

Принципи, які визначають закономірності підготовки фахівців: студентоцентровий, комптентністно-орієнтований, науковості, систематичності і послідовності навчання, практико-орієнтований, міждисциплінарний. Методи, методики та технології є стандартними і включають загально- та спеціально-наукові методи: географічні, економічні, соціологічні, психологічні, інформаційні, методи туристичного обслуговування (технологічно-виробничі, інтерактивні, сервісні). Інструменти та обладнання: технічне обладнання та оснащення для обробки інформації, дотримання безпеки в туризмі та туристичної діяльності суб'єктів туристичного ринку, карти, атласи, спортивне спорядження.

Освітня програма «Туризм» передбачає поєднання теоретичного матеріалу, який надається на лекціях, з формуванням умінь та навичок, що набуваються при підготовці та проведенні семінарських занять і презентації отриманих результатів, під час практик та підготовки кваліфікаційної роботи бакалавра. Кожна освітня дисципліна має лекційну частину, де отримуються знання, та семінарську частину, спрямовану на закріплення знань та формування вмінь і навичок аналітико-дослідницької роботи.

Завдання переважно індивідуальні, варіантивні, що дозволяє врахувати наукові інтереси здобувача.

Зміст усіх освітніх компонентів відповідає предметній галузі спеціальності 242 «Туризм» і сприяє досягненню програмних результатів навчання, що корелюють із загальними та фаховими компетентностями.

Згідно з Положенням про порядок та умови обрання здобувачами вибіркових дисциплін, навчання студента здійснюється за індивідуальним навчальним планом, який складається напередодні навчального року.

У процесі розробки освітньої програми було враховано досвід освітньо-професійних програм ЗВО України та країн Європи. Врахування досвіду (Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича, Одеського національного університету ім. І. Мечникова та ін.) спонукало включити обов'язкові освітні компоненти: «Спеціалізований туризм», «Організація молодіжного оздоровчого туризму».

Оскільки одним із важливих напрямів розвитку туризму в Хмельницькій області є екскурсійний та лікувально-оздоровчий туризм (смт. Сатанів), з метою відображення цієї тенденції впроваджено дисципліни «Медична географія з основами курортної справи», «Рекреаційна кліматологія», «Організація екскурсійної та анімаційної діяльності».

Під час формулювання змісту освітніх компонентів освітньої програми було враховано аналогічний досвід іноземних програм: Турецького університету імені Сулеймана Демірeля (Suleyman Demirel University Turkey), Гданської Вищої Гуманітарної Школи (Gdanska Wyzsza Szkole Humanistyczna z siedziba w Gdansku). Педагогічне та наукове стажування в ЗВО України, Польщі, аналіз змісту підготовки фахівців у туристичній галузі сприяло включенню до вибіркових освітніх компонентів «Інноваційні системи і технології в туризмі» та введенню окремої обов'язкової дисципліни «Менеджмент в туризмі», що дозволяють здобувачам здійснювати навчання за програмами академічної мобільності.

Налагоджено співробітництво з регіональними підприємствами, з якими підписано угоди про співпрацю, зокрема: Хмельницьким обласним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді, Хмельницьким міським центром туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді, Хмельницьким обласним краєзнавчим музеєм, музеєм історії міста Хмельницького, Хмельницьким обласним літературним музеєм, Хмельницьким обласним літературним музеєм, заповідником «Меджибіж», Національним природним парком «Подільські Товтри», туристичною агенцією «Ніка-Тур-Вояж», «Alice Tour», «Байдак Тур», «Навколо світу – XXI», «Happy travel», «Супутник Поділля» та ін.

Серед основних методів, що застосовуються в навчанні для формування soft skills, необхідно виділити такі: організація та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні; аналогій); проблемно-пошукові; стимулювання та мотивації (ділові ігри, тематичні дискусії, екскурсії та інші туристично-краєзнавчі заходи); контролю та самоконтролю (усний та письмовий, тестування, дослідницько-пошукові проекти та ін.).

Студенти є учасниками майстер-класів, семінарів, онлайн-курсів на вітчизняних та зарубіжних освітніх платформах, олімпіад, конкурсів наукових робіт, тренінгів, конференцій із публікаціями тез доповідей та наукових статей за фахом. За рішенням кафедри туризму, теорії і методики фізичної культури та валеології вказані види роботи оцінюються безпосередньо викладачами, які входять до групи забезпечення спеціальності, нарахуванням додаткових балів з фахових дисциплін («Вступ до фаху та основи наукових досліджень», «Організація екскурсійної та анімаційної діяльності», «Туроперейтинг», «Менеджмент в туризмі» та ін.) при презентації результатів здобуття неформальної освіти (за умови наявності сертифікату або іншого документу,

що засвідчує участь здобувача). Так, наприклад, окремі теми було зараховано здобувачам після участі у семінарах: «Туристичні приваби Хмельниччини у ретроспективі», «Вплив пандемії на розвиток туризму в Подільському регіоні» вебінарах «Туристичний кластер Хмельниччини», «Розвиток зеленого туризму в регіоні», «Розвиток індустрії туризму на Хмельниччині» та ін.

Навчально-методичне забезпечення і консультування самостійної роботи проводиться на платформах Moodle, Google Classroom, Zoom. Викладачами використовуються різноманіття методів, форм і методичних прийомів навчання на освітній програмі. Застосовуються традиційні системи методів, та інноваційні інтерактивні методики. Конкретні форми за кожним освітнім компонентом зазначені у робочих програмах і силабусах навчальних дисциплін і методи. Отримання знань забезпечується переважно лекційними заняттями, самостійною роботою; набуття вмінь – практичними заняттями, практичною підготовкою; комунікація – практичними, семінарськими заняттями, виробничою практикою; автономність і відповідальність – практичною підготовкою, самостійною роботою.

Розвиваючи освіту, науку та належне формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців туристичної індустрії є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості економічних знань як рушія суспільного добробуту та прогресу, зазначає професор М. Вачевський [1].

Результати дослідження бакалаври мають можливість опублікувати разом із науковим керівником у науковому журналі й оприлюднити на науково-практичних конференціях різного рівня, в т.ч. і тих, що проводяться за ініціативи кафедри. Здобувачі отримують від кафедри інформацію про конференції і мають можливість апробувати результати своїх індивідуальних або спільних досліджень. Проводиться щорічна науково-практична конференція «Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту». Студенти та викладачі кафедри представляють свої наукові дослідження у вітчизняних та зарубіжних виданнях. Кваліфікаційні роботи, які виконуються здобувачами, є експериментальними та містять результати власних прикладних досліджень, вони показують, наскільки якісно здобувач освіти оволодів методикою й технікою дослідження, наскільки здатний самостійно здійснювати дослідження й узагальнювати отримані результати. Методи наукових досліджень дозволяють студентам отримати достойний матеріал для презентації. Щорічно здобувачі звітують на студентських наукових конференціях, мають публікації.

На кафедрі функціонують науковий гурток «Туризмознавець», «Боривітер», фізкультурно-оздоровчий туристичний «Едельвейс», мета яких – поглиблення загальних та професійних компетентностей в галузі туризму, що спрямовані на здобуття студентом знань, вмінь і навичок успішної роботи в сфері обслуговування туристичного комплексу країни і дозволяють йому бути екологічно відповідальним, соціально мобільним та затребуваним на ринку праці.

Навчання, викладання та наукові дослідження пов'язані з інтернаціоналізацією діяльності ХГПА. Одним із основних напрямків діяльності ХГПА є підвищення якості та модернізація освітнього процесу з використанням досвіду передових європейських університетів, для цього Академія активно застосовує наукове співробітництво з провідними навчальними закладами. У ЗВО діє Положення про академічну мобільність здобувачів вищої освіти: Укладені угоди з Турецьким університетом імені Сулеймана Демірeля, Гданською Вищою Гуманітарною Школою. Здійснюються презентації програм турфірми Fit Holidays (Туреччина) і закладів освіти Польщі. Здобувачі освітньої програми стали учасниками міжнародних конференцій: «Modern problems in science» (Чехія), «Trends in the development of modern scientific thought» (Канада).

Викладачі мають наукові публікації у періодичних виданнях, включених до наукометричних баз Scopus, Web of Science (WoS), є учасниками міжнародних конференцій, стажувань. До викладання та організації освітнього процесу активно залучаються професіонали-практики та роботодавці на основі запрошень і проведення аудиторних занять на різну професійну тематику, зокрема на сторінках представлені такі заходи. Про проведення таких заходів студенти інформуються завчасно. За відгуками, здобувачам подобається залучення професіоналів-практиків до освітнього процесу, оскільки вони отримують більше практичних порад, розвивають саме ті фахові й загальні компетентності, що є затребуваними на ринку туристичних послуг.

Академія надає здобувачам вищої освіти всебічну підтримку, розроблено комплекс відповідних механізмів освітньої, організаційної, інформаційної та консультативної підтримки здобувачів вищої освіти. Комунікація зі студентами відбувається через систему: ректорат – деканат – кафедри – куратори – старости академічних груп – студентське самоврядування. Механізм освітньої підтримки здобувачів вищої освіти регламентується Законом України «Про вищу освіту» та Положенням про організацію освітнього процесу ХГПА і передбачає: надання освітніх послуг оф/онлайн за допомогою платформи Moodle та інших освітніх платформ; забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу та коригування освітньої програми; оцінювання здобувачів та педагогічних працівників академії.

Зокрема, впровадження в освітній процес освітньої програми «Туризм» здійснюється через формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів, реалізацію студентоцентрованого підходу у викладанні дисциплін, забезпечення принципу академічної свободи та можливість реалізувати право на участь у програмах академічної мобільності, здійснювати навчання за індивідуальним планом. Забезпечується зворотній зв’язок між учасниками освітнього процесу (студентський моніторинг якості освіти, щотижневі кураторські години, систематичні опитування).

В ХГПА активно працює студентське самоврядування. Студенти є повноцінними партнерами у всіх процесах забезпечення якості освітньої програми, це право прописано в Статуті ХГПА. Здобувачі вищої освіти беруть участь в управлінні академії через представництво керівників органів студентського самоврядування у вчених радах, є членами робочих груп, зокрема щодо проведення опитування здобувачів, та залучаються до перегляду освітніх програм; вносять пропозиції щодо організації навчального процесу та покращення його якості. Не менше 10% здобувачів освіти входять до вченої ради Академії і мають можливість вносити свої пропозиції щодо забезпечення якості освіти.

Зазначимо, що особливість (унікальність) освітньої програми полягає у розвитку туристичної діяльності в умовах становлення та розвитку територіальних громад, що сприятиме популяризації регіонів України у світовому туристичному просторі. Формування загальних та спеціальних компетентностей здобувачів у галузі туризму здійснюється з урахуванням туристичних можливостей Хмельницької області. Включені до освітньої програми дисципліни змістовно охоплюють різні сфери та аспекти туристичної діяльності, що створює достатні передумови для працевлаштування випускників. На це спрямована також їхня практична підготовка протягом навчання у туристичних компаніях. Поглиблена мовна підготовка сприяє набуттю студентами конкурентних переваг на вітчизняному та закордонному ринку праці. Наявність широкого переліку вибіркових навчальних дисциплін загального та професійного вибору для формування індивідуальної траєкторії сприяють здобуттю додаткових загальних компетентностей, особистісному розвитку здобувача освіти та запровадженню міждисциплінарності в освітній процес. Програма орієнтована на активну інтеграцію у Європейський освітній та науковий простір за рахунок залучення студентів та викладачів до програм академічної мобільності, участі у міжнародних конференціях, симпозіумах, літніх школах тощо. Регіональний контекст

освітньої програми враховується завдяки співпраці кафедри з Департаментом економічного розвитку, курортів і туризму Хмельницької ОДА, Управлінням культури і туризму Хмельницької міської ради, Хмельницьким обласним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді, Хмельницьким міським центром туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді, Хмельницьким обласним краєзнавчим музеєм, музеєм історії міста Хмельницького, Хмельницьким обласним літературним музеєм, Хмельницьким обласним літературним музеєм. Галузевий контекст було враховано під час формулювання цілей та програмних результатів навчання, шляхом аналізу тенденцій розвитку ринку праці, попиту на фахівців-туризмознавців в Україні та регіоні. Постійно проводиться моніторинг вітчизняної сфери туризму з метою визначення тенденцій і напрямків розвитку ринку туристичних послуг, з урахуванням регіональної специфіки. Базовою концепцією навчальної та наукової діяльності обрано концепцію сталого туризму задля регіонального розвитку (відповідно до принципів UNWTO, 2017 р.). Регіональний контекст враховано шляхом вивчення інтересів та побажань стейкхолдерів.

Здобувачі освіти задіяні до практичної розробки та реалізації туристичного продукту в рамках проєкту «Туристичні магніти», яку активно розробляє Хмельницька область. На Хмельниччині обрали локації, які стануть туристичними «магнітами». До такого туристичного списку потрапили Кам'янець-Подільський, Дністровський каньйон, Сатанів, Самчики, Старокостянтинів. Зокрема, у Старокостянтинові варті уваги палац князів Острозьких, домініканський костел, церкви, млин. Серед інших локацій туристам на Хмельниччині будуть цікаві національні парки «Подільські Товтри» та «Мале Полісся».

Стратегією розвитку Хмельницької області на 2021–2027 роки визначено туризм одним із пріоритетних напрямів розвитку нашого краю. Хмельниччина має значні можливості для розвитку туристичного та рекреаційного потенціалу. Зростання попиту на внутрішній туризм, у тому числі зелений, сільський та оздоровчо-лікувальний підвищить популярність пам'яток культурної спадщини, об'єктів природно-заповідного фонду, курортів та спонукатиме до подальшої популяризації місцевих традицій та промислів.

Студенти під час навчальних занять, виробничої практики, поїздок до місць локації працюють над популяризацією та дослідженням визначених локацій.

Висновки. Отже, на сьогодні в Україні туристична освіта перебуває на досить високому рівні, особливо в аспекті теоретичного навчання, проте існують деякі проблеми щодо практичної підготовки потенційних кадрів у галузі туризму, спричинені доволі низьким рівнем взаємодії навчальних закладів та підприємств туристичної індустрії. Тому важливим залишається питання ефективної співпраці між ЗВО та стейкхолдерами. Соціально-кваліфікаційна структура кадрів туризму постійно перебуває в динаміці, а тому потребує подальшого дослідження та впровадження нових підходів до формування управлінських, організаційних, інформаційних, міжнародних, економічних, методичних функцій у практичній туристській діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вачевський М. В. Маркетинг у сферах послуг: навчальний посібник. Київ: ЦУЛ, 2004. 232 с.
2. Киф'як В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні. Чернівці: Книги – ХХІ, 2009. 300 с.
3. Рабаданова Я. М. Особливості підготовки фахівців туристичної галузі. *Управління розвитком*. 2012. № 5. С. 165–167.
4. Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І. та ін. Педагогіка туризму. Київ: ВД «Слово», 2004. 296 с.
5. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: автореф. дис. … д-ра пед. наук. URL: https://tourlib.net/aref_tourism/fedorchenko.htm

References:

1. Vachevskyi, M. V. (2004). *Marketynh u sferakh posluh* [Marketing in the service sector]. Kyiv: TsUL [in Ukrainian].
2. Kyfiak, V. F. (2009). *Orhanizatsiia turystychnoi diialnosti v Ukraini* [Organization of tourist activity in Ukraine]. Chernivtsi: Knyhy – XXI [in Ukrainian].
3. Rabadanova, Ya. M. (2012). Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv turystychnoi haluzi [Features of specialists' training in the tourism industry]. *Upravlinnia rozvytkom,* 5, 165–167 [in Ukrainian].
4. Fedorchenko, V. K. Fomenko, N. A., & Skrypnyk, M. I. (2004). Pedahohika turyzmu [Pedagogy of tourism]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo» [in Ukrainian].
5. Fedorchenko, V. K. *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turyzmu* [Theoretical and methodical bases of preparation of specialists in the sphere of tourism]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Retrieved from https://tourlib.net/aref_tourism/fedorchenko.htm [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968
Dolynska O. O.,
orcid.org/0000-0002-7977-5700

FEATURES OF TRAINING STUDENTS MAJORING IN 242 "TOURISM" AT THE KHMELNYTSKY ACADEMY OF HUMANITIES AND EDUCATION

The article considers the peculiarities of training students majoring in 242 "Tourism" at the Khmelnytsky Academy of Humanities and Education. Tourism is defined as a priority sector of economic development of Khmelnytsky region. The development of tourism places high demands on the level of training for the industry.

In the process of developing the educational program, the experience of educational and professional programs of the Free Economic Zone of Ukraine and European countries was taken into account. Cooperation with regional enterprises has been established, cooperation agreements have been signed. The purpose of training is to master general and professional competencies for the successful implementation of professional activities in the field of tourism and recreation. This correspondence is evidenced by: a thorough study of basic theoretical concepts. The principles that determine the patterns of training are defined. Methods, techniques and technologies are standard and include general and special scientific methods: geographical, economic, sociological, psychological, informational, methods of tourist services.

Students are participants in master classes, seminars, online courses on domestic and foreign educational platforms, competitions, contests, trainings, conferences, webinars. Educational and methodical support and counseling of independent work is carried out by means on the platform Moodle, Google Classroom, Zoom. Scientific circles function at the department. The introduction of the educational program "Tourism" in the educational process is carried out through the formation of an individual educational trajectory of applicants.

The uniqueness of the educational program lies in the development of tourism in the formation and development of territorial communities. Applicants are involved in the practical development and implementation of a tourist product within the project "Tourist Magnets". Student self-government is active in the academy.

Key words: training of students majoring in 242 "Tourism", educational process.

Дата надходження статті: 15.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.147:811.111]:316.774
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.263*

Биндас О. М.*,*
orcid.org/0000-0003-4213-5563

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

У статті окреслюється проблема медіаосвіти суспільства в цілому і наголошується на важливості й актуальності формування медіаграмотності педагогів, зокрема вчителів іноземної мови. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування й аналіз зарубіжних стратегій формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови, оскільки сучасна національна професійна медіаосвітня підготовка майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти враховує вимоги міжнародних документів, освітніх стандартів і кваліфікацій.

У ході роботи описується зарубіжний досвід упровадження різних медіаосвітніх програм у курикулум підготовки вчителів із метою розвитку медіакультури та медіаграмотності, а також стратегії формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови у провідних країнах світу: Китаю, США, Великобританії, Швеції й Австрії. Автор доходить висновку, що вивчення зарубіжного досвіду й стратегій формування професійної медіаграмотності майбутніх учителів показує процес пристосування змісту навчання в закладах вищої освіти до вимог медіаінформаційного суспільства, яке постійно розвивається. Важливо зробити акцент на: 1) професійній спеціалізації і підготовці майбутніх учителів іноземних мов у межах освітніх спеціальностей, перелік яких постійно розширюється й доповнюється; 2) розширенні пропозиції навчальних дисциплін у галузі медіаосвіти, медіакультури, ознайомлення здобувачів вищої освіти з інноваційними можливостями нових медіа й комунікаційних технологій для покращення рівня підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до вимог і наслідків культурної, освітньої, наукової й цифрової глобалізації.

Ключові слова: медіаграмотність, медіатехнології, суспільство, вчитель, здобувач вищої освіти, іноземна мова, заклад вищої освіти, зарубіжний.

Постановка проблеми. Становлення національної освіти тісно пов'язане з культурними та освітніми досвідами інших держав. І такий взаємний обмін позитивно позначається на інтелектуальному добробуті обох сторін. Існує низка міжнародних законодавчих ініціатив, які відповідно реагують на ці виклики. Тут варто назвати Перший міжнародний форум з медіаінформаційної грамотності (Fez, Morocco, 2011, ухвалено Декларацію ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності); Перший Глобальний форум (Abuja, Nigeria, 2013, на якому створено Глобальний альянс партнерства з медіаінформаційної грамотності (GAPMIL)); Перший Європейський форум з медіаграмотності (Paris, 2014, ухвалено Паризьку декларацію ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху), а також започатковано Міжнародний тиждень медіаінформаційної грамотності (2015 р.) [2].

Аналіз досліджень. Розробкою проблеми медіаосвіти та формування медіаграмотності займається багато науковців, представників різних галузей науки. Теоретичні аспекти та методологічні засади медіаосвіти розглядають вітчизняні (О. Волошенюк, І. Доніна, А. Іщенко, В. Іванов, А. Єрмоленко, М. Кузьміна, В. Кульчинська, Г. Майборода, Л. Найдьонова, В. Мантуленко, М. Матвійчук, В. Протопопова, А. Сулім, І. Фатєєва) і зарубіжні (Д. Баак (D. Baacke), К. Безелґет, (C. Bazalgette), Р. Хобс (R. Hobbs), Г. Дженкінс (H. Jenkins), С. Коммер (S. Kommer),

© Биндас О. М.

Р. К'юбі (R. Kubey), Л. Мастерман (L. Masterman), Дж. Поттер (J. Potter), С. Файлітзен (C. Failitzen), Е. Харт (A. Hart)) науковці. Підходи до аналізу основних медіаосвітніх моделей і стратегій були зроблені пізніше у працях Л. Найдьонової, Т. Фурсикової, Ж. Гонне (J. Gonnet), Л. Жіру (L. Giroux), Ж. Пьетта (J. Piette) та К. Трюльзш-Війнен (Ch. Trьltzsch-Wijnen).

Метою статті є теоретичне обґрунтування й аналіз зарубіжних стратегій формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасна національна професійна медіаосвітня підготовка майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти враховує вимоги міжнародних документів, освітніх стандартів і кваліфікацій та досвід їх імплементації в освітній процес. Досить важливими є резолюція Європарламенту з медіаграмотності у галузі цифрових технологій 2008 р., Паризька декларація ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху 2014 р., також Європейська «Рамка цифрової компетентності для громадян» 2016 р., Європейська рамка цифрової компетентності вчителів 2017 р., програма Європейського Парламенту «Цифрова Європа: 2021–2027 роки», датована 2018 р. і рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти 2018 р.

Так, у рекомендаціях ЮНЕСКО 2002 р. зазначено: «…медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації, вона сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена всюди, де можливо в межах національних навчальних планів, а також у рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини» [1, с. 22].

У термінологічному плані світові наукові бестселери трактують поняття по-різному, однак у суті своїй воно залишається єдиним. Зокрема, Оксфордська енциклопедія подає визначення медіаосвіти як вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Разом із цим медіаосвіту пов'язано із пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їхнього змісту. А от вивчення медіа (*media studies*) пов'язане переважно з практичною роботою зі створення медіатекстів різними мовами. Медіаосвіта і вивчення медіа відіграють важливу роль при досягненні цілей формування медіаграмотності (*media literacy*) майбутніх учителів ІМ [8, с. 94].

У документах Ради Європи «медіаосвіту визначено як навчання, яке прагне розвивати медіакомпетентність, що розуміється як критичне й вдумливе ставлення до медіа для виховання відповідальних громадян, здатних висловити власні судження на основі отриманої інформації. Це дає їм змогу використовувати потрібну інформацію, аналізувати її, ідентифікувати економічні, політичні, соціальні та/або культурні інтереси, які з нею пов'язані. Медіаосвіта навчає людей з обмеженими можливостями інтерпретувати й створювати повідомлення, вибирати найбільш прийнятні для комунікації медіа. Медіаосвіта дозволяє людям реалізувати їхнє право на свободу самовираження та інформацію, що не тільки сприяє особистісному розвитку, але й збільшує соціальну участь та інтерактивність. У цьому сенсі медіаосвіта готує до демократичного громадянства й політичного розуміння. Важливо розвивати медіаосвіту як частину концепції навчання протягом усього життя людини» [6].

Провідні світові університети ще минулого століття звернули увагу на великий вплив мас-медіа, відтак напрацювання сформувалися у конкретні дисципліни, курси, факультети, наукові центри. Зокрема, Страсбурзька Резолюція Європейського Парламенту (16 грудня 2008 р.) про медіаграмотність у цифровому світі (2008/2129 (INI)) рекомендує додавати до програми підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів ІМ, обов'язкові курси з медіаосвіти для всіх ступенів освіти з метою сприяння більш інтенсивному її впровадженню і закликає відповідні органи федеральної влади ознайомити вчителів усіх спеціальностей та всіх типів шкіл з використанням

аудіовізуальних засобів навчання, а також з проблемами, що виникають у ході здобуття медіаосвіти [6].

Китайський досвід також надихає. Університет Гонконгу (*the University of Hong Kong*) у новітній інтегрованій програмі підготовки майбутніх учителів ІМ (*Foreign Language Teacher Training (FLTT)*) пропонує здобувачам вищої освіти теоретичні й практичні знання зі застосування принципів навчального формату та засобів інформаційних технологій для освіти і навчання. Програма включає такі напрями: дослідження в галузі розроблення технологій навчання, електронного лідерства, дистанційного навчання та інших нових прикладних технологій навчання й викладання; практику застосовування технології в навчанні та викладанні; аналіз принципів і стратегій навчання для дорослих; дослідження культурних, адміністративних, теоретичних й практичних наслідків технологій в педагогічній освіті; залучення до досліджень у галузі технологій для освітньої сфери; можливість розвинути лідерські здібності у використанні цифрових технологій в освіті майбутніх учителів ІМ [3, с. 70–75].

Серед американських університетів, де ефективно вивчається питання медіаосвіти, варто виокремити педагогічний коледж при Каліфорнійському університеті в Лонг-Біч (*The College of Education at CSU Long Beach*) [4]. Коледж вважається провідною установою для підготовки освітян у штаті, який готує вчителів ІМ, радників, адміністраторів та громадських лідерів для справедливості та досконалості в освіті. Тут діють такі програми як «Освітні технології і медіалідерство» (*Educational Technology and Media Leadership*), а також «Соціальний та культурний аналіз освіти» (*Social and Cultural Analysis of Education, SCAE*) [4]. У них передбачено важливі функції, такі як: основні курси представлені в подвійному форматі, який легко поєднує безпосередню взаємодію й онлайн-навчання; освітній графік закладу розраховано на фахівців-професіоналів, для яких організовано навчання у робочі дні та щосуботи; підготовка фахового проєкту майбутніх учителів ІМ з кількома варіантами, крім того й комплексний іспит, проєкт чи кваліфікаційну роботу; факультативні заняття можна обирати за консультацією з тьютором [4].

Англійський досвід теж пропонує цікаві ідеї для ефективної національної програми у сфері медіаграмотності. Тож найвищі позиції в рейтингах університетів серед європейських університетів займають британські університети Кембридж, Оксфорд і глобальний університет Лондона (UCL) [10].

В останньому з них є програма для майбутніх вчителів ІМ «Цифрові медіа: критичні дослідження» (*Digital Media: Critical Studies*). Зміст обов'язкових і додаткових модулів складається з таких дисциплін як:

1. Теорія цифрових медіа (обов'язковий модуль). Предмет передбачає критичний огляд ключових концепцій світу, теорій і розробок у міждисциплінарних галузях медіадосліджень та цифрової культури й культурологічних досліджень різних країн.

2. Дослідження цифрових медіа (обов'язковий модуль). Дисципліна забезпечує критичний огляд дослідницької практики в галузі медіадосліджень та культурології [10]. Здобувачі вищої освіти, зокрема майбутні вчителі ІМ, вивчають гуманітарні, мистецькі, соціологічні та змішані методи дослідження у своїй галузі освіти; засвоюють методи для вивчення популярної культури та медіатекстів іноземними мовами, аудиторії, учнів і творців проєктів у режимі дистанційного й аудиторного навчання.

3. Мобільні медіа та простір (додатковий модуль). Даний предмет критично аналізує методи мобільної комунікації й мультимедіа, їхні локальні особливості на основі визначення місця перебування засобами картографування й дослідження відповідних критичних даних [10].

4. Особистість і цифрові медіа (додатковий модуль). Зазначений модуль пропонує широке вивчення теоретичних і культурних проявів організму людини та його зв'язку з існуючими цифровими технологіями, крім того, як цей взаємозв'язок формує

та перетворює культурну ідентичність і породжує різні способи буття людини у суспільстві.

5. Цифрові ігри (додатковий модуль). Цей модуль призначено для здобувачів освіти, які опановують медіа та культурологію, разом з цим зацікавлені у вивченні цифрових ігор світового рівня, культури гравців та прийомів створення ігор для занять з іноземної мови [10].

Відповідно до Міжнародної програми оцінювання студентів PISA (*Program for International Student Assessment*), фінська система освіти вважається однією з найкращих у світі. Вивчення мультидисциплінарної медіаосвіти в університеті Лапландії (*University of Lapland*) відкриває здобувачам вищої освіти глибоке розуміння ролі медіа в суспільстві та його соціальних, історичних, філософських основ [5]. Важливо навчитися використовувати медіа й цифрові технології у педагогічній сфері, поглиблювати свої навички в мультидисциплінарному дослідженні та критичному аналізі медіаосвіти, досліджувати важливість використання медіазасобів для психосоціального благополуччя людей і спільнот з урахуванням їх соціально-психологічних та психологічних перспектив [там само]. У цьому університеті діє факультет педагогічних наук (*Faculty of Education*), який застосовує програму «Медіаосвіта» (*Media Education*). Зміст програми складається з трьох взаємодоповнювальних тематичних галузей знань для майбутніх учителів ІМ:

1. Медіа у викладанні та навчанні ІМ. Увага зосереджена на використанні засобів масової інформації, поданої різними іноземними мовами, інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) у процесах викладання й навчання ІМ з позицій теорії навчання, конструктивізму, суспільства та існуючої культури. Мета: майбутні учителі ІМ використовуватимуть ІКТ і засоби масової інформації відповідно до педагогічних вимог (новітні педагогічні моделі й методи використання ІКТ в освітньому процесі підготовки вчителів ІМ; методи онлайн-орієнтації та навчання; мультидисциплінарні дослідженнями медіаосвіти).

2. Медіа в суспільстві. Представляється роль ЗМІ в суспільстві та історико-філософські засади критичної медіаосвіти з позицій медіа, культурології, соціології, філософії та критичної медіаосвіти [там само]. Мета: здобувачі вищої освіти розуміють роль ЗМІ в суспільстві й опрацьовують існуючі теорії, в яких представлено шляхи розширення можливостей, контролю та впливу засобів масової інформації на майбутніх учителів ІМ. Студентам рекомендується шукати, читати й критично аналізувати дослідницьку літературу іноземною мовою, що відкриває роль мас-медіа в суспільстві та принципів критичної медіаосвіти у світі.

3. Медіа та психосоціальне благополуччя. Важливо розкрити роль засобів масової інформації у психосоціальному середовищі людей і громад з позицій соціальної та загальної психології. Мета: знайомство з теоріями, в яких пояснені психосоціальне благополуччя та медіаефекти; розуміння інтерактивної та культурно сформованої природи взаємин людей та громад із ЗМІ [там само].

Цікаво, що медіаосвіта в Австрії є частиною державної освітньо-культурної політики, тож отримує цілеспрямовану підтримку Міністерства освіти країни. При Міністерстві освіти створено спеціальний відділ, який займається медіапедагогікою. Різні навчальні дисципліни та курси з медіакультури читаються в університетах, молодіжних медіацентрах, у яких діють заходи для різних типів аудиторії. Поширенням медіаосвіти в Австрії займається асоціація AFMK – «Рух на підтримку медіакомпетентності» [9]. Створена онлайн-платформа (www.oefeb.at) для медіапедагогів, розроблена Австрійським Міністерством освіти, науки та мистецтва, спрямована на надання інформації здобувачам вищої освіти, учителям та учням про те, як виробляти медіа відповідно до потреб та управляти ними в освітньому процесі.

У Швеції, наприклад, медіаосвіта є обов'язковою з 1980 р., її елементи представлено на всіх освітніх рівнях. Модератором медіаосвітнього процесу є Шведська

національна агенція з освіти разом із Міністерством освіти країни. Факультет освіти й суспільства (*The Faculty of Education and Society*) університету Мальме (*Malmц University*) [7] здійснює підготовку майбутніх учителів ІМ до викладання на рівні дошкільної, початкової та середньої школи. Унікальною на ринку освітніх послуг вважається міждисциплінарна магістерська програма «Медіатехнології: Стратегічний розвиток медіа» (*Media Technology: Strategic Media Development*) – здобувачі вищої освіти навчаються, як створювати, критикувати й розробляти стратегію цифрових медіатехнологій для застосування у майбутній педагогічній діяльності. Розроблена освітня програма є частиною потужного міждисциплінарного дослідницького середовища, яке об'єднує дослідницьку платформу *Data Society* та центр досліджень *Internet of Things and People* [там само].

Висновки. Вивчення зарубіжного досвіду й стратегій формування професійної медіаграмотності майбутніх учителів ІМ висвітлює процес формування та застосування змісту навчання в закладах вищої освіти до вимог медіаінформаційного суспільства, яке постійно розвивається. Важливо зробити акцент на: 1) професійній спеціалізації і підготовці майбутніх учителів іноземних мов для реалізації потреб освітніх спеціальностей, перелік яких постійно розширюється й доповнюється новими елементами; 2) розширенні пропозиції навчальних дисциплін у галузі медіаосвіти, медіакультури, ознайомлення здобувачів вищої освіти зі світовими інноваціями нових медіа, а також комунікаційних технологій для покращення рівня підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до вимог, які виникають унаслідок культурної, освітньої, наукової й цифрової глобалізації у світовому просторі.

У перспективі вбачаємо подальше дослідження стратегій формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови в Україні.

Список використаних джерел:

1. Биндас О. М. Специфіка понять «медіаграмотність», «медіакомпетентність» та «медіаосвіта» в підготовці вчителів іноземних мов. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 3 (175). С. 20–30.
2. Найдьонова Л. Оновлення Концепції медіаосвіти: навіщо було потрібне і які зміни внесені. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16505/2016-04-27-onovlennya-kontseptsii-mediaosviti-navishcho-bulo-potribne-i-yaki-zmini-vneseni/
3. Фурсикова Т. Медіакультура сучасного фахівця освіти: монографія. Кропивницький: Ексклюзив-Систем, 2019. 384 с.
4. Educational Technology and Media Leadership, Master's Programme. College of Education at CSU Long Beach. URL: http://www.csulb.edu/college-of-education/educational-technology-and-media-leadership.
5. Master's Degree Programme in Media Education. University of Lapland. URL: https://www.ulapland.fi/EN/Units/Faculty-of-Education/Studies/Media-Education.
6. Media literacy in a digital world European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. URL: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa25676b-a98c-4f30-b813-698fa076d035/language-en.
7. Mediekompass – Маяк шведського освітнього медіапростору. URL: http://medialiteracy.org.ua/mediekompass-mayak-shvedskogo-osvitnogo-med…
8. Oxford wordpower dictionary. Ed. by S. Wehmeier. Oxford University Press, 1998. 746 p.
9. Trültzsch-Wijnen C. W. Media and Information Literacy Policies in Austria. Pädagogische Hochschule Salzburg (Salzburg University of Education). URL: http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA_2014.pdf.
10. World University Rankings by subject: education. Times Higher Education. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/subject-ranking/education#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

References:

1. Byndas, O. M. (2020). Spetsyfika poniat «mediahramotnist», «mediakompetentnist» ta «mediaosvita» v pidhotovtsi vchyteliv inozemnykh mov [Specificity of the Concepts "Media

Literacy", "Media Competence" and "Media Education" in the Foreign Language Teachers Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 3 (175), 20–30 [in Ukrainian].
2. Naidonova, L. (2016). Onovlennia Kontseptsii mediaosvity: navishcho bulo potribne i yaki zminy vneseni [Updating the Concept of Media Education: Why it was needed and what changes have been made]. Retrieved from https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16505/2016-04-27-onovlennya-kontseptsii-mediaosviti-navishcho-bulo-potribne-i-yaki-zmini-vneseni/ [in Ukrainian].
3. Fursykova, T. (2019). *Mediakultura suchasnoho fakhivtsia osvity* [Media culture of a modern specialist in education]. Kropyvnytskyi: Ekskliuzyv-System [in Ukrainian].
4. Educational Technology and Media Leadership, Master's Programme. (2021). College of Education at CSU Long Beach. Retrieved from http://www.csulb.edu/college-of-education/educational-technology-and-media-leadership [in English].
5. Master's Degree Programme in Media Education. (2021). University of Lapland. Retrieved from https://www.ulapland.fi/EN/Units/Faculty-of-Education/Studies/Media-Education [in English].
6. Media literacy in a digital world European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. (2008). Retrieved from https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa25676b-a98c-4f30-b813-698fa076d035/language-en [in English].
7. Mediekompass. (2016). Maiak shvedskoho osvitnoho mediaprostoru [Lighthouse of the Swedish educational media space]. Retrieved from http://medialiteracy.org.ua/mediekompass-mayak-shvedskogo-osvitnogo-med… [in Ukrainian].
8. Wehmeier, S. (Ed.). (1998). *Oxford wordpower dictionary.* Oxford University Press [in English].
9. Trültzsch-Wijnen, C. W. (2014). Media and Information Literacy Policies in Austria. Pädagogische Hochschule Salzburg (Salzburg University of Education). Retrieved from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA_2014.pdf [in English].
10. World University Rankings by subject: education. (2021). Times Higher Education. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/subject-ranking/education#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats [in English].

Byndas O. M.,
orcid.org/0000-0003-4213-5563

STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' MEDIA LITERACY FORMATION IN LEADING COUNTRIES OF THE WORLD

The article outlines the problem of media education in society as a whole and emphasizes the importance and relevance of the teachers' media literacy formation, including foreign language teachers. The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyze foreign strategies for media literacy formation of future foreign language teachers, as modern national professional media education training of future foreign language teachers in higher educational institutions takes into account the requirements of international documents, educational standards and qualifications.

In the course of the work the foreign experience of implementing various media educational programs in the teacher training curriculum is described to develop media culture and media literacy, as well as strategies for media literacy formation of future foreign language teachers in leading countries: China, the USA, the UK, Sweden and Austria. The author concludes that the study of foreign experience and strategies for the professional media literacy formation of future teachers shows the process of adapting the content of education in higher education to the requirements of the media information society, which is constantly evolving. It is important to emphasize: 1) professional specialization and training of future foreign language teachers within educational specialties, the list of which is constantly expanding and supplementing; 2) expanding the offer of disciplines in the field of media education, media culture, acquainting higher education students with innovative opportunities of new media and communication technologies to improve future foreign language teachers' training in accordance with the requirements and consequences of cultural, educational, scientific and digital globalization.

Key words: media literacy, media technologies, society, teacher, higher education student, foreign language, higher educational institution, foreign.

Дата надходження статті: 17.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шехавцова С. О.

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.265*

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

РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано рівні готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Акцентовано на критеріях готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності: ціннісно-особистісному, гносеологічно-системному, технологічно-діяльнісному, здоров'язбережувальному. У контексті дослідження сформульовано термін «рівень» як ступінь освіти, культури й підготовленості до професійної діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Виділено такі рівні готовності означених фахівців: високий (творчий), достатній (конструктивно-варіативний), середній (репродуктивний), низький (рецептивно-продуктивний). Високий рівень властивий здобувачам освіти з глибокою потребою в постійному виявленні особливих творчих здібностей, вольової саморегуляції, самостійного здобування знань, особистісного самовдосконалення; з ґрунтовними знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу та використанням набутих знань для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях тощо. Достатній рівень характерний здобувачам освіти зі значно вираженою вольовою саморегуляцією та здібностями до діяльності у сфері «людина – людина»; вільним володінням вивченим обсягом матеріалу, умінням застосовувати його на практиці; достатніми знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу тощо. Середній рівень простежується у здобувачів освіти, які відзначаються нестійкою вольовою саморегуляцією та здібностями до діяльності у сфері «людина – людина»; відсутністю стійких цільових установок щодо особистісного зростання, схильністю до зміни власних переконань та принципів тощо. Низький рівень притаманний здобувачам освіти з відсутністю або низьким проявом вольової саморегуляції та здібностей до діяльності у сфері «людина – людина»; фрагментарним володінням навчальним матеріалом; фрагментарними знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу тощо. Визначено характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в розрізі означених критеріїв.

Ключові слова: майбутні фахівці, готельно-ресторанна справа, готовність, критерії, рівні.

Постановка проблеми. Розвиток соціуму означується динамічними змінами у всіх сферах економічної діяльності, зокрема й у готельно-ресторанному бізнесі. Виняткової ролі набуває питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців, що своєю чергою спонукає і до змін у вищій професійній освіті. Перед закладами освіти постає завдання підготовки фахівця, відповідного запитам сучасного цифрового суспільства. Тож інтенсивність та якість освітнього процесу разом із активізацією навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти потребують визначення рівнів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Низка українських науковців здійснила ґрунтовні дослідження щодо професійної підготовки здобувачів освіти шляхом визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Так, теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах вивчала *Л.* Безкоровайна [2], формування професійної компетентності майбутніх

* © ***Бурак В. Г.***

менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій Г. Лоїк [9]. Структуру, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму досліджувала Д. Люта [10], підготовку майбутніх магістрів з туризмознавства до проєктної професійної діяльності А. Тимейчук [13]. Питання формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у вищому навчальному закладі аналізував Ю. Безрученков [3], професійну підготовку майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти розглядав А. Віндюк [6]. Створенню й обґрунтуванню моделі формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки присвячено працю К. Піцул [11], рівневій характеристиці готовності фахівців готельно-ресторанної справи до інноваційної професійної діяльності – Л. Потапкіної [12]. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування висвітлено А. Гарагою [7]. Вивченню критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг, зокрема в умовах освітньо-виробничого кластера, присвячено працю Л. Короткової [8].

Мета статті полягає у визначенні рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Оскільки готельно-ресторанна справа тісно пов'язана з туристичною галуззю, доцільним уважаємо в межах дослідження аналізувати спільний досвід підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування, зважаючи на його міждисциплінарний характер. Здійснений нами в попередніх дослідженнях аналіз уможливив власне визначення терміна «***готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до фахової діяльності***», що аналізується нами як результат навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти різних форм власності, володіння замовниками освітніх послуг професійно орієнтованими знаннями, уміннями, навичками і компетентностями, які встановлюють його відповідність вимогам до діяльності з надання різноманітних послуг клієнтам готельно-ресторанних підприємств; ґрунтується на усвідомлених здібностях до обраної професії, рефлексії, передбачає здатність до наукового дослідження та інноваційної діяльності, неперервний саморозвиток і самоосвіту впродовж життя [5, с. 128].

Для встановлення відповідності готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності вимогам щодо сформованих компетентностей та нормативному змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому в термінах результатів навчання, необхідно виокремити критерії, показники та рівні. У попередніх дослідженнях нами визначено критерії готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності: ***ціннісно-особистісний, гносеологічно-системний, технологічно-діяльнісний, здоров'язбережувальний***. Установлено, що ***ціннісно-особистісний критерій*** характеризує систему індивідуальних моральних, культурних, наукових цінностей, вольової саморегуляції, мотивації, придатності та здібностей до діяльності у сфері обслуговування, усвідомленість вибору роду діяльності й бажання вдосконалювати свою фахову підготовку через усвідомлення змісту. З'ясовано, що ***гносеологічно-системний критерій*** акумулює можливості пізнання здобувачем освіти дійсності й себе, визначення ефективних шляхів досягнення системи достовірного знання через забезпечення його повноти, глибини, гнучкості, оперативності, системності, конкретності, узагальненості. Доведено, що ***технологічно-діяльнісний критерій*** визначає практичну направленість здобувачів освіти на майбутню професійну діяльність через уміння планувати свої дії, створювати умови успішного виконання поставлених завдань; готовність з організації сервісно-виробничого процесу відповідно до вимог і потреб споживачів, забезпечення його ефективності. Умотивовано, що ***здоров'язбережувальний критерій*** виражає прояв наявних знань студентів щодо ведення та дотримання здорового способу життя; сформованих умінь та навичок використовувати засвоєні знання у власній здоров'язбережувальній діяльності;

дотримання правил безпеки життєдіяльності й безпеки перебування клієнтів та співробітників у закладах сфери обслуговування.

Продовжимо дослідження з визначення рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Охарактеризуємо дефініцію означеного терміна. Так, Тлумачний словник української мови значення слова «рівень» ототожнює зі ступенем, котрий характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось [14, с. 230]. Академічний тлумачний словник, окрім розуміння означеного слова як ступеня якості, величини, досягнутих у чому-небудь, додає ще й значення «ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки» [1]. У контексті розвідки актуальним є означення терміна «***рівень***» як ступінь освіти, культури й підготовленості до професійної діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Тож виділяємо такі рівні готовності означених фахівців: ***високий*** (творчий), ***достатній*** (конструктивно-варіативний), ***середній*** (репродуктивний), ***низький*** (рецептивно-продуктивний).

Високий (творчий) рівень готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності властивий здобувачам освіти, які мають: глибоку потребу в постійному виявленні особливих творчих здібностей, вольової саморегуляції, самостійного здобування знань, особистісному самовдосконаленні; ґрунтовні знання про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу та використання набутих знання для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях; уміння переконливо аргументувати прийняті рішення, самостійно розкривати власні обдарування і нахили; глибоке розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, стійкі пізнавальні інтереси у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження; розвиненістю мотивації особистісного самовдосконалення та сформованістю життєвої спрямованості на активний саморозвиток та самореалізацію.

Достатній (конструктивно-варіативний) рівень готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності характерний здобувачам освіти зі значно вираженою вольовою саморегуляцією та здібностями до діяльності у сфері «людина – людина»; вільним володінням вивченим обсягом матеріалу, умінням застосовувати його на практиці; достатніми знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; усвідомленим розумінням значення здоров'я як загальнолюдської цінності, стійкими пізнавальними інтересами у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Середній (репродуктивний) рівень готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності простежується у здобувачів освіти, які відзначаються нестійкою вольовою саморегуляцією та здібностями до діяльності у сфері «людина – людина»; відсутністю стійких цільових установок щодо особистісного зростання, схильністю до зміни власних переконань та принципів, достатніми вміннями відтворювати значну кількість матеріалу на репродуктивному рівні, виявляти розуміння основних положень; частковими знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; наявною здатністю до формування та реалізації результативних зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії за певних обставин; достатнім розумінням значення здоров'я як загальнолюдської цінності, наявними пізнавальними інтересами у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Низький (рецептивно-продуктивний) рівень готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності притаманний здобувачам освіти з відсутністю або низьким проявом вольової саморегуляції та здібностей до діяльності у сфері «людина – людина»; фрагментарним володінням навчальним матеріалом; елементарним розпізнаванням та відтворенням окремих фрагментів, фактів, елементів, об'єктів навчального матеріалу; фрагментарними знаннями про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; відсутністю або низьким проявом здатності до формування та реалізації зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії; відсутністю або низьким проявом здатності до розроблення нових послуг (продукції)

та використання інноваційних технологій; фрагментарним розумінням значення здоров'я як загальнолюдської цінності, відсутністю або низьким проявом пізнавальних інтересів у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Визначені нами рівні готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в розрізі вищеозначених критеріїв подано в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності

Ціннісно-особистісний критерій			
високий (творчий)	**достатній (конструктивно-варіативний)**	**середній (репродуктивний)**	**низький (рецептивно-продуктивний)**
1	2	3	4
– постійне виявлення особливої вольової саморегуляції, здібностей до діяльності у сфері «*людина – людина*»; – постійні уміння надавати якісні послуги та добротно виконувати обов'язки; – постійні уміння налагодити співробітництво з персоналом та клієнтами щодо прогнозування та задоволення запитів; – постійні навички цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; – постійні уміння самостійно розкривати власні обдарування і нахили	– наявність вольової саморегуляції та здібностей до діяльності у сфері «*людина – людина*»; – наявність уміння надавати якісні послуги та виконувати обов'язки; – наявність уміння налагодити співробітництво з персоналом та споживачами щодо прогнозування та задоволення запитів; – наявність навички цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; – наявність уміння самостійно розкривати власні обдарування і нахили	– наявність вольової саморегуляції та здібностей до діяльності у сфері «*людина – людина*» лише за певних обставин; – наявність уміння надавати якісні послуги та виконувати обов'язки за певних обставин; – наявність уміння налагодити співробітництво з персоналом за певних обставин; – наявність навички цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність за певних обставин; – наявність уміння самостійно розкривати власні обдарування і нахили за певних обставин	– відсутність або низький прояв вольової саморегуляції та здібностей до діяльності у сфері «*людина – людина*»; – відсутність або низький прояв уміння надавати якісні послуги та виконувати обов'язки; – відсутність або низький прояв уміння налагодити співробітництво з персоналом та споживачами; – відсутність або низький прояв навички цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність; – відсутність або низький прояв уміння розкривати власні обдарування і нахили
Гностично-системний критерій			
високий (творчий)	**достатній (конструктивно-варіативний)**	**середній (репродуктивний)**	**низький (рецептивно-продуктивний)**
– постійне виявлення особливих творчих здібностей; – майстерні уміння самостійно здобувати знання, знаходити та опрацьовувати необхідну інформацію через навички використання цифрових технологій;	– вільне володіння вивченим обсягом матеріалу, уміння застосовувати його на практиці; – досконалі уміння зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію, самостійно виправляти допущені помилки, кількість яких незначна;	– достатні уміння відтворювати значну кількість матеріалу на репродуктивному рівні, виявляти розуміння основних положень; – достатні уміння аналізувати навчальний матеріал за певних обставин;	– фрагментарне володіння навчальним матеріалом; – елементарне розпізнавання та відтворення окремих фрагментів, фактів, елементів, об'єктів навчального матеріалу;

Продовження табл. 2

1	2	3	4
– майстерні уміння використовувати набуті знання для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях; – ґрунтовні знання про закони розвитку сфери обслуговування, взаємини з клієнтами, міжнародні стандарти якості та традиції гостинності; – майстерні навички спілкуватися державною та іноземними мовами	– досконалі уміння вільно розв'язувати задачі у стандартних ситуаціях майбутньої професійної діяльності; – досконалі знання про закони розвитку сфери обслуговування, взаємини з клієнтами, міжнародні стандарти якості та традиції гостинності; – осконалі навички спілкуватися державною та іноземними мовами	– остатні уміння виправляти помилки за певних обставин, серед яких значна кількість суттєвих; – достатні знання про закони розвитку сфери обслуговування, взаємини з клієнтами, міжнародні стандарти якості та традиції гостинності за певних обставин; – часткові навички спілкуватися державною та іноземними мовами	– відсутність або низький прояв уміння розв'язувати задачі у стандартних ситуаціях майбутньої професійної діяльності; – відсутність або низький прояв знань про закони розвитку сфери обслуговування, взаємини з клієнтами, міжнародні стандарти якості та традиції гостинності; – відсутність або низький прояв навичок спілкуватися державною та іноземними мовами
Технологічно-діяльнісний критерій			
високий (творчий)	**достатній (конструктивно-варіативний)**	**середній (репродуктивний)**	**низький (рецептивно-продуктивний)**
– ґрунтовні знання про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; – розвинена здатність до формування та реалізації результативних зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії; – розвинена здатність до розроблення нових послуг (продукції) за використання інноваційних технологій відповідно до сегмента споживачів; – майстерні навички створення концепцій розвитку підприємств, формулювання бізнес-ідеї розвитку суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу; – майстерні навички планування, управління і контролю діяльності суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу	– достатні знання про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; – виражена здатність до формування та реалізації результативних зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії; – виражена здатність до розроблення нових послуг (продукції) за використання інноваційних технологій відповідно до сегмента споживачів; – досконалі навички створення концепцій розвитку підприємств, формулювання бізнес-ідеї розвитку суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу; – досконалі навички планування, управління і контролю діяльності суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу	– часткові знання про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; – наявна здатність до формування та реалізації результативних зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії за певних обставин; – наявна здатність до розроблення нових послуг (продукції) за використання інноваційних технологій відповідно до сегмента споживачів за певних обставин; – достатні навички створення концепцій розвитку підприємств, формулювання бізнес-ідеї розвитку суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу за певних обставин; – достатні навички планування, управління і контролю діяльності суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу	– фрагментарні знання про предметну область і специфіку фахової діяльності, організацію сервісно-виробничого процесу; – відсутність або низький прояв здатності до формування та реалізації зовнішніх та внутрішніх контактів, навичок взаємодії; – відсутність або низький прояв здатності до розроблення нових послуг (продукції) та використання інноваційних технологій; – відсутність або низький прояв навичок створення концепцій розвитку підприємств, формулювання бізнес-ідеї розвитку суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу; – відсутність або низький прояв навичок планування, управління і контролю діяльності суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу

Продовження табл. 2

1	2	3	4
Здоров'язбережувальний критерій			
високий (творчий)	**достатній (конструктивно-варіативний)**	**середній (репродуктивний)**	**низький (рецептивно-продуктивний)**
– глибоке розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, стійкі пізнавальні інтереси у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження; – ґрунтовні знання основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів щодо збереження здоров'я, шляхів і засобів підтримки та зміцнення високої працездатності, засобів фізичного і духовного самовдосконалення; – майстерні уміння долати стресові ситуації, формувати навички стійкості до стресу, мінімізувати негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок; – сформована витривалість, висока працездатність; – майстерні навички здійснення безпечної майбутньої професійної діяльності	– усвідомлене розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, стійкі пізнавальні інтереси у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження; – достатні знання основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів щодо збереження здоров'я, шляхів і засобів підтримки та зміцнення високої працездатності, засобів фізичного і духовного самовдосконалення; – досконалі уміння долати стресові ситуації, формувати навички стійкості до стресу, мінімізувати негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок; – достатня витривалість, висока працездатність; – досконалі навички здійснення безпечної майбутньої фахової діяльності	– достатнє розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, наявні пізнавальні інтереси у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження; – достатні знання основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів, шляхів і засобів підтримки та зміцнення працездатності, засобів фізичного і духовного самовдосконалення за певних обставин; – достатні уміння долати стресові ситуації, формувати навички стійкості до стресу, мінімізувати негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок за певних обставин; – достатня витривалість, працездатність за певних обставин; – достатні навички здійснення безпечної майбутньої фахової діяльності за певних обставин	– фрагментарне розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, відсутність або низький прояв пізнавальних інтересів у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження; – відсутність або низький рівень знань основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів, шляхів і засобів підтримки та зміцнення працездатності, фізичного і духовного самовдосконалення; – відсутність або низький прояв умінь долати стресові ситуації, мінімізувати негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок; – відсутність або низький прояв витривалості, працездатності; – відсутність або низький прояв навичок здійснення безпечної майбутньої фахової діяльності

Висновки. Отже, здійснений аналіз дав змогу відповідно до визначених критеріїв готовності спеціалістів у сфері обслуговування диференціювати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності: високий (творчий), достатній (конструктивно-варіативний), середній (репродуктивний), низький (рецептивно-продуктивний).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Напрямом подальшого спрямування наукових пошуків стане дослідження формування індивідуального стилю майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи під час професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: http://sum.in.ua/s/funkcija
2. Безкоровайна Л. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 698 с.
3. Безрученков Ю. В. Формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2014. 20 с.
4. Бурак В. Г. Диверсифікація функцій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Випуск 13 (169). С. 59–66.
5. Бурак В. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 124–131.
6. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2011. 340 с.
7. Гарага А. В. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Економічний вісник університету*. 2020. Вип. № 44. С. 50–56.
8. Короткова Л. І. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. *Colloquium-journal*. 2020. № 31 (83). С. 51–53.
9. Лоїк Г. Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис….канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 278 с.
10. Люта Д. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 3. С. 310–315.
11. Піцул К. С. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 310–317.
12. Потапкіна Л. Готовність фахівців готельно-ресторанної справи до інноваційної професійної діяльності: рівнева характеристика. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 108–114.
13. Тимейчук А. М. Підготовка майбутніх магістрів з туризмознавства до проектної професійної діяльності: дис….канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2018. 263 с.
14. Тлумачний словник української мови: близько 7000 слів / за ред. Д. Г. Гринчишина. Київ: Освіта, 1999. 302 с.

References:

1. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk [Academic explanatory dictionary]. (1970–1980). Retrieved from http://sum.in.ua/s/funkcija [in Ukrainian].
2. Bezkorovaina, L. V. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in tourism in higher educational establishments]. (Doctor's thesis). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
3. Bezruchenkov, Yu. V. (2014). *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery restorannoho hospodarstva u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Formation of professional culture of future specialists in the field of restaurant business in higher educational establishments]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
4. Burak, V. H. (2021). Dyversyfikatsiia funktsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v zakladakh vyshchoi osvity [Diversification of professional training functions of future specialists in hotel and restaurant business in higher education institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky,* 13 (169), 59–66 [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: definitive analysis]. *Pedahohichnyi almanakh,* 46,124–131 [in Ukrainian].

6. Vindiuk, A. V. (2011). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoi spravy v umovakh stupenevoi osvity: teoriia ta metodyka* [Professional training of future specialists in hotel and resort business in the conditions of higher education: theory and methods]. Zaporizhzhia: KPU [in Ukrainian].
7. Haraha, A. V. (2020). Model pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [Model of training future professionals in the field of service]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu*, 44, 50–56 [in Ukrainian].
8. Korotkova, L. I. (2020). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh v umovakh osvitno-vyrobnychoho klastera [Criteria, indicators and levels of future specialists' professional competence formation in service sector in the conditions of educational and production cluster]. *Colloquium-journal,* 31 (83), 51–53 [in Ukrainian].
9. Loik, H. B. (2014). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv turyzmu zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Formation of professional competence of future tourism managers by means of information and communication technologies]. (Candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
10. Liuta, D. (2020). Struktura, kryterii ta rivni hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv iz turyzmoznavstva do profesiinoi diialnosti u sferi sotsialnoho turyzmu [Structure, criteria and preparedness levels of future specialists in tourism for professional activity in the field of social tourism]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 31 (3), 310–315 [in Ukrainian].
11. Pitsul, K. S. (2016). Model formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv z hotelnoi i restorannoi spravy v rezultati profesiinoi pidhotovky [Model of formation of readiness for professional activity of future specialists in hotel and restaurant business as a result of professional training]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, 1, 310–317 [in Ukrainian].
12. Potapkina, L. (2018). Hotovnist fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti: rivneva kharakterystyka [Preparedness of hotel and restaurant specialists for innovative professional activity: level characteristics]. *Osvitnii prostir Ukrainy,* 14, 108–114 [in Ukrainian].
13. Tymeichuk, A. M. (2018). *Pidhotovka maibutnikh mahistriv z turyzmoznavstva do proektnoi profesiinoi diialnosti* [Training of future masters in tourism for project professional activity]. (Candidate's thesis). Vinnytsia [in Ukrainian].
14. Hrynchyshyna, D. H. (Ed.). (1999). *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Defining dictionary of Ukrainian language]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

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

LEVELS OF READYNESS OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article analyzes the levels of readiness of future specialists in hotel and restaurant usiness for professional activities. The criteria of readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity are determined: value-personal, epistemological-systemic, technological-activity, health-preserving. In the context of the research, the term "level" is formulated as a degree of education, culture and preparedness for professional activity of future specialists in hotel and restaurant business. The following levels of readiness of the specialists are highlighted: high (creative), sufficient (constructive-variable), average (reproductive), low (receptive-productive). A high level is innate to students with a deep need for constant identification of special creative abilities, volitional self-regulation, independent getting of knowledge, personal self-improvement; thorough knowledge of the subject area and the specifics of professional activity, organization of service and production process and use of acquired knowledge for decision-making in non-standard situations, etc. Sufficient level is characteristic of students with significantly expressed voluntary self-regulation and ability to work in the field of "person – person"; free possession of the studied amount of material, ability to apply it in practice; sufficient knowledge of the subject area and the specifics of professional activity, organization of service and production process, etc. The average level is observed in students who are characterized by unstable voluntary self-regulation and ability to work in the field of "person – person"; lack of stable goals for personal growth, tendency to change one's beliefs and principles, etc. Low level is

typical for students with lack or low manifestation of volitional self-regulation and ability to work in the field of "person – person"; fragmentary mastery of educational material; fragmentary knowledge about the subject area and the specifics of professional activity, organization of service and production process, etc.

Key words: future specialists, hotel and restaurant industry, preparedness, criterias, levels.

Дата надходження статті: 12.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Бордюг Н. С.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.266*

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

ЛІНГВІСТИЧНИЙ І ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХОДИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена вивченню потенціалу лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів до навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у педагогічних закладах вищої освіти. Завданням дослідження є висвітлення основних шляхів усунення орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, синтаксичних і пунктуаційних недоліків професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів у межах навчального курсу. На основі аналізу інформаційного простору проблеми встановлено, що перспективи застосування лінгвістичного підходу в контексті української мови за професійним спрямуванням представлені незначною кількістю публікацій. Лексичний аспект професійного мовлення спрямований на формування термінологічної компетентності студентів і частково – на розкриття методики лексичної сполучуваності у фаховій мові та усунення лексичних помилок. Наголошено на актуальності проблем надмірного вживання пасивних дієслівних форм і неправильної побудови прийменникових конструкцій у писемному діловому мовленні, а також можливостях їх вирішення у межах курсу. Окреслено основні аспекти вдосконалення синтаксичного й пунктуаційного оформлення професійного мовлення студентів та невирішені питання у цьому контексті.

Лінгвістичний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням охоплює реалізацію прагмалінгвістичних категорій у професійній комунікації, зокрема мікропрагматичних одиниць (рівень мовця), макропрагматичних (рівень реципієнта), мегапрагматичних (соціальний рівень). Акцентовано на відсутності досліджень методики навчання особливостям застосування екстралінгвістичних засобів у професійному спілкуванні. Підтверджено необхідність інтегрованого застосування лінгвістичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням поряд з іншими концептуальними підходами до мовної освіти.

Ключові слова: професійне мовлення, лінгвістичний підхід, екстралінгвістичний підхід, лексична норма, синтаксична норма, прагмалінгвістичні категорії, комунікація, лінгвістична компетентність.

Постановка проблеми. Професійне мовлення знаходить своє вираження в усній та писемній формах української літературної мови. Дотримання орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, фразеологічних та інших норм в усній професійній комунікації є показником інтелектуального та культурного рівня мовця, як і дотримання орфографічних, пунктуаційних, стилістичних норм у писемній формі. Тому лінгвістичний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням

* © *Гуменюк І. М.*

інтегровано використовується разом з іншими концептуальними підходами до мовної освіти. Більше того, на тих педагогічних спеціальностях, у навчальних планах яких відсутній курс «Сучасна українська мова з практикумом», українська мова за професійним спрямуванням залишається єдиною мовною дисципліною, чітко орієнтованою на формування лінгвістичної компетентності студентів.

Аналіз досліджень. З огляду на загальноприйняте професійно-комунікативне спрямування аналізованої дисципліни, дослідження перспектив застосування лінгвістичного підходу в її контексті представлені недостатньо. Вивчення наукового інформаційного простору зазначеного питання показало, що найчисельнішу групу публікацій становлять праці, присвячені лексичному аспекту професійного мовлення, а саме – термінологічному. Серед 24-х проаналізованих (наявних у вільному доступі) досліджень тільки 2 спрямовані на розкриття методики лексичної сполучуваності у фаховій мові та усунення лексичних помилок. У змісті інших розкриваються особливості формування термінологічної компетентності студентів. Так, Т. Лещенко слушно наголошує, що саме через похибки в лексичній сполучуваності фахових слів виникають труднощі перекладу з близькоспоріднених мов, а також калькування і неправомірне використання таких запозичень, наприклад: *брати участь* (а не *приймати участь* на зразок рос. *принимать участие*), *вжити заходів* (а не *прийняти міри* на зразок рос. *принимать меры*), *завдати шкоди* (а не *принести шкоду* (рос. *принести вред*) та ін. [5]. На нашу думку, така порівняльно-мовознавча діяльність на заняттях з української мови за професійним спрямуванням сприятиме усвідомленому слововживанню, розумінню причин помилкового поєднання слів.

Необхідність роботи з усунення лексичних помилок у процесі навчання досліджуваного курсу обґрунтовує О. Пасічна. Авторська система вправ орієнтована на роботу з синонімічними рядами, розрізненні паронімів, узгодженні прикметників-паронімів з іменниками, омонімії термінів і загальновживаних слів, а також міжмовної інтерференції [8]. У науковому полі зроблено також поодинокі спроби розкрити аспекти роботи з фразеологізмами в контексті української мови за професійним спрямуванням [2; 6], однак вони не охоплюють специфіки використання усталених словесних формул у конкретному професійному середовищі.

Мета статті – визначення стану і шляхів реалізації лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів у методиці навчання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу. Актуальною проблемою сучасного наукового й офіційно-ділового мовлення залишається надмірне вживання пасивних дієслівних конструкцій. Таке явище зумовлене переносом логічного наголосу із суб'єкта-діяча на об'єкт дії, так званим «знеособленням», властивим офіційному спілкуванню. Однак у багатьох випадках згадані конструкції втрачають логіко-граматичний зміст, на чому наголошує в науковій розвідці З. Куньч [4]. Серед неправильних конструкцій дослідниця виділяє випадки вживання назви особи у формі орудного відмінка *(Педагогічними працівниками повинна здійснюватися навчально-виховна робота)*, використання пасивних дієприкметників замість безособових форм на -но, -то *(На рисунку показана модель навчання)* та ін. Безперечно, такий ракурс вивчення професійного мовлення є важливим для підготовки майбутніх педагогів, і в курсі української мови за професійним спрямуванням може бути реалізований під час розгляду теми «Переклад і редагування наукових текстів». У цьому контексті для формування професійного мовлення студентів вважаємо необхідним розкрити основні аспекти вживання прийменників у науковому та офіційно-діловому стилях. Як показує практика, складною для практичного засвоєння є побудова конструкцій з прийменником *по* та помилкове його використання, пов'язане з упливом російської мови. Наприклад: *завдання з української мови, з ініціативи учнів, проректор з наукової роботи, за наказом директора, працювати за сумісництвом, на запрошення, у службових*

справах, щодо справи, поштою, телефоном, щосереди. Значна частина помилок пов'язана з використання прийменника *при* в конструкціях, які в українській мові вживаються з іншими відповідниками, наприклад: *за цих умов, під час зустрічі, за життя педагога.*

Предметом поодиноких наукових досліджень стали особливості вдосконалення орфоепічних, акцентуаційних та синтаксичних умінь студентів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. Зокрема, С. Харченко, аналізуючи ступінь висвітлення теоретико-практичних аспектів функціонування у фаховій мові синтаксичної норми, вказує на суперечливі твердження в посібнику «Ділове мовлення» О. Олійник, В. Шинкарука, Г. Гребницького [7] щодо використання пасивних і активних конструкцій. Крім того, у більшості посібників, за твердженням автора, синтаксичні теми відсутні взагалі. В окремих джерелах їх подання обмежується розкриттям зв'язку числівників з іменниками, вживанням безособових дієслівних форм у писемному й усному діловому мовленні та узгодженням власних назв з означуваним словом [12]. Водночас для вдосконалення синтаксичного ладу мовлення студентів важливе значення має розгляд у теоретичному аспекті й практико орієнтована робота з таких питань: 1) прямий і непрямий порядок слів, використання інверсії в офіційно-діловому стилі; 2) вживання вставних і вставлених конструкцій у текстах документів; 3) логіко-семантичне завдання однорідних членів речення, типові порушення логічної однорідності та граматичного вираження; 4) складні випадки присудково-підметової координації у наукових та офіційно-ділових текстах; 5) складні випадки керування (напр., *оволодіти українською мовою – опанувати українську мову; властивий студентам – характерний для студентів*); 6) вживання розщеплених присудків у діловому мовленні; 7) помилки під час використання дієприслівникових зворотів. Можливості для практичного вивчення наведених синтаксичних аспектів професійного мовлення створюються викладачем на кожному занятті: як аналіз студентського мовлення, доречний приклад, елемент створеної комунікативної ситуації. Теоретичний матеріал є елементом теми «Переклад і редагування наукових текстів» та дослідницьких проєктів у межах самостійної роботи студентів.

Від рівня засвоєння синтаксичних норм залежить пунктуаційна грамотність майбутніх фахівців. На жаль, питання пунктуаційних аспектів писемної професійної комунікації не знайшло належного висвітлення у науково-методичній літературі, як і лінгво-технологічні аспекти оформлення друкованого тексту.

Орфоепічна та акцентуаційна сторона фахового мовлення розкрита в праці Л. Прокопович, у якій акцентовано на вимові голосних і приголосних звуків, а також на випадках подвійного наголошування в українській мові [9]. Однак важкими для наукового опису, а відтак мало представленими в інформаційному просторі залишаються питання інтонування наукового та ділового мовлення, голосової культури педагога.

Лінгвістичний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням реалізується і через аналіз типових мовних помилок студентів, що стало предметом дослідження науковців. Зокрема, О. Старова, Т. Панова до основних причин таких порушень відносять вплив територіальних діалектів і російської мови, недостатній рівень навчання української мови в ЗЗСО, відсутність звички до читання, низьку мотивацію, показову свободу від обмежень [10, с. 131]. Дослідження усних і письмових текстів на наявність у них порушень норм української мови дозволяє об'єднати теорію і практику лінгвістичної підготовки, систематизувати отримані знання і перевести їх у комунікативну площину. Формуванню позитивної мотивації до такого виду роботи сприяють дослідницькі завдання не тільки стосовно студентського мовлення, але й мовлення викладачів, текстів оголошень, реклами, методичних матеріалів тощо.

Потенціал лінгвістичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням не обмежується нормативним використанням одиниць усіх мовних рівнів. З 2016 року спостерігається підвищення уваги науковців до реалізації

прагмалінгвістичних категорій у змісті дисципліни [1; 3]. Мова йде, зокрема, про мікропрагматичні одиниці професійного спілкування (добір лексичних і граматичних засобів, використання дейктичних маркерів), макропрагматичні (типи, форми, закони, стратегії і тактики комунікативної діяльності, врахування пресубпозиції, прагматика ввічливості) та мегапрагматичні елементи (специфіка побудови діалогу, врахування соціальної субординації, координація вербальної та невербальної поведінки, побудова текстів документного дискурсу) [3].

Як бачимо, сучасні лінгвістичні тенденції не оминають увагою потенціал використання екстралінгвістичних засобів у процесі комунікації. Водночас з моменту виникнення української мови за професійним спрямуванням як навчальної дисципліни опублікована незначна кількість досліджень специфіки їх використання у діловому мовленні [11; 13], а методика навчання особливостям застосування позамовних засобів у професійному спілкуванні взагалі не була предметом вивчення. Хоча, на думку науковців, цей аспект комунікації має суттєвий вплив на її перебіг і результативність, оскільки візуальне сприйняття дає мовцю до 65 % необхідної інформації, в той час, як вербальне – до 35 % [11, с. 58].

Висновки. Потенціал лінгвістичного та екстралінгвістичного підходів до навчання української мови за професійним спрямуванням визначається необхідністю фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, здатного забезпечити ефективність комунікативної взаємодії через правильне використання мовних і позамовних засобів спілкування. Можливості досліджуваних підходів до навчання дисципліни охоплюють не тільки нормативне використання одиниць усіх мовних рівнів, але й реалізацію прагмалінгвістичних категорій та екстралінгвістичних аспектів у змісті курсу. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в ґрунтовному дослідженні функціонально-стилістичного підходу до формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців початкової освіти.

Список використаних джерел:

1. Гамова Г. І. Прагмалінгвістичні основи знань з ділової української мови в публічному управлінні. *Розвиток професійних компетентностей державних службовців: комунікативний аспект*: матеріали щоріч. наук.–практ. конф. за міжнар. участю. Київ: НАДУ, 2016. С. 370–372.
2. Горох Г. В. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 196–199.
3. Гуменюк І. М. Реалізація прагмалінгвістичних категорій у змісті мовно-професійної підготовки фахівців початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат.* 2016. № 14. С. 170–173.
4. Куньч З. Вивчення особливостей вживання пасивних дієслівних конструкцій у курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 239–245.
5. Лещенко Т. О. Вивчення норм лексичної сполучуваності у фаховій мові медика як засіб профілізації викладання ділової української мови. *Сучасні підходи до викладання теоретичних і клінічних дисциплін у медичному вузі*: матеріали конф. Полтава, 2005. С. 135–137.
6. Михайлюк В. О. Фразеологічні особливості ділового мовлення. *Вересень*. 1998. № 1–2. С. 91–94.
7. Олійник О. Б., Шинкарук В. Д., Гребницький Г. М. Ділове мовлення: навч. посібник. Київ: Кондор, 2009. 262 с.
8. Пасічна О. В. Удосконалення лексичних умінь і навичок студентів у процесі навчання української мови (за професійним спрямуванням). *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 40. С. 84–90.
9. Прокопович Л. С. Формування орфоепічної та акцентуаційної компентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Випуск 2 (10)/2. С. 42–45.

10. Старова О. О., Панова Т. М. Типові мовні помилки й організація роботи з їх корекції під час викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2015. Випуск 26. С. 127–134.
11. Харченко Л. П. Особливості застосування невербальних засобів ділового спілкування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 58–65.
12. Харченко С. Питання синтаксичної норми на сторінках навчальних видань з української фахової мови початку XXI ст. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ, 2012. С. 158–168.
13. Якименко Н. Невербальні засоби ділового спілкування. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 42–45.

References:

1. Hamova, H. I. (2016). Prahmalinhvistychni osnovy znan z dilovoi ukrainskoi movy v publichnomu upravlinni [Pragmalinguistic bases of knowledge of Business Ukrainian language in Public Administration], *Rozvytok profesiinykh kompetentnostei derzhavnykh sluzhbovtsiv: komunikatyvnyi aspekt,* materialy shchorich. nauk.–prakt. konf. za mizhnar. uchastiu [Development of professional competencies of civil servants: communicative aspect, Proceedings of Annual Scientific and Practical Conference with international participation]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Horokh, H. V. (2011). Frazeolohichni osoblyvosti dilovoho movlennia [Phraseological features of business speech]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka,* 8, 196–199 [in Ukrainian].
3. Humeniuk, I. M. (2016). Realizatsiia prahmalinhvistychnykh katehorii u zmisti movno-profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv pochatkovoi shkoly [Implementation of pragmalinguistic categories in the content of language professional training of primary school teachers]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat,* 14, 170–173 [in Ukrainian].
4. Kunch, Z. (2010). Vyvchennia osoblyvostei vzhyvannia pasyvnykh diieslivnykh konstruktsii u kursi «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Teaching peculiarities of using passive verbal constructions in the course of "Ukrainian language for professional orientation"]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filolohichna,* 50, 239–245 [in Ukrainian].
5. Leshchenko, T. O. (2005). Vyvchennia norm leksychnoi spoluchuvanosti u fakhovii movi medyka yak zasib profilizatsii vykladannia dilovoi ukrainskoi movy [Study of norms of lexical compatibility in the professional language of a physician as a means of profiling the teaching of Business Ukrainian Language], *Suchasni pidkhody do vykladannia teoretychnykh i klinichnykh dystsyplin u medychnomu vuzi,* materialy konf. [Modern approaches to teaching theoretical and clinical disciplines in medical higher educational institutions, Proceedings of Conference]. Poltava [in Ukrainian].
6. Mykhailiuk, V. O. (1998). Frazeolohichni osoblyvosti dilovoho movlennia [Phraseological features of business speech]. *Veresen,* 1-2, 91-94 [in Ukrainian].
7. Oliinyk, O. B., Shynkaruk, V. D., & Hrebnytskyi, H. M. (2009). *Dilove movlennia* [Business speech]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
8. Pasichna, O. V. (2014). Udoskonalennia leksychnykh umin i navychok studentiv u protsesi navchannia ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Improvement of the lexical skills of students in learning the Ukrainian language (for professional purposes)]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly,* 40, 84–90 [in Ukrainian].
9. Prokopovych, L. S. (2019). Formuvannia orfoepichnoi ta aktsentuatsiinoi kompentnosti studentiv ZVO v protsesi vyvchennia dystsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam» [Formation of orthoepic and accentuative competence of university students in the process of studying the discipline "Ukrainian language for professional purposes"]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»,* 2 (10)/2, 42–45 [in Ukrainian].
10. Starova, O. O., & Panova, T. M. (2015). Typovi movni pomylky y orhanizatsiia roboty z yikh korektsii pid chas vykladannia dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Typical language mistakes and the ways of organizing their correction in the course of teaching the Ukrainian language (for Specific Purposes)]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity,* 26, 127–134 [in Ukrainian].
11. Kharchenko, L. P. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia neverbalnykh zasobiv dilovoho spilkuvannia [Peculiarities of use of non-verbal means of business communication]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka,* 4, 58–65 [in Ukrainian].

12. Kharchenko, S. (2012). Pytannia syntaksychnoi normy na storinkakh navchalnykh vydan z ukrainskoi fakhovoi movy pochatku XXI stolittia [Syntactical norm issues on the pages of the Ukrainian professional language course books of the beginning of the XXI century]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh,* 158–168 [in Ukrainian].
13. Yakymenko, N. (2003). Neverbalni zasoby dilovoho spilkuvannia [Non-verbal means of business communication]. *Dyvoslovo,* 5, 42–45 [in Ukrainian].

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

THE LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC APPROACHES IN THE METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The article focuses on studying the potential of the linguistic and extralinguistic approaches to teaching the Ukrainian Language for Professional Purposes discipline at pedagogical institutions of higher education. The aim of the research is elucidation of the main ways of removal of the orthoepic, accentuating, lexical, syntactic and punctuational drawbacks of professional speech of future primary school teachers within the educational course. On the basis of analysis of the information space of the problem, it has been concluded that the prospects of using the linguistic approach in the context of Ukrainian Language for Professional Purposes are presented in an insignificant quantity of publications. The lexical aspect of professional speech is aimed at formation of the terminological competence of students and, partially, revealing of the methods of lexical combination in professional speech and removal of lexical mistakes. The relevance of the problems of excessive use of passive verb forms and incorrect formation of prepositional constructions in written business language is emphasized, as well as the opportunities for solving them within the course. The main aspects of improvement of the syntactic and punctuational arrangement of professional speech of students and unsolved issues in this context have been outlined.

The linguistic approach to teaching Ukrainian Language for Professional Purposes covers implementation of the pragmalinguistic categories in professional communication, particularly the micropragmatic (the speaker's level), macropragmatic (the recipient's level) and megapragmatic (the social level) units. The absence of research into the methodology of teaching the peculiarities of using extralinguistic means in professional communication is emphasized. The necessity of integrated application of the linguistic approach to teaching Ukrainian Language for Professional Purposes along with other conceptual approaches to language education has been confirmed.

Key words: professional speech, linguistic approach, extralinguistic approach, lexical norm, syntactic norm, pragmalinguistic categories, communication, linguistic competence.

Дата надходження статті: 22.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.14
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.267*

Калашнік М. М.*,*
orcid.org/0000-0001-9607-2997

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СУДНОВОДІЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті обґрунтовано зміст поняття «професійна діяльність» щодо професії судноводія, визначено її особливості та специфіку. Окреслено основні якості професійної діяльності судноводія та чинники, що визначають її специфіку. Акцентовано увагу

* © ***Калашнік М. М.***

на основних професійно важливих якостях фахівця, наведено тлумачення таких якостей для судноводія.

З'ясовано поняття «акмеологічна компетенція майбутнього судноводія», визначено її структуру. Виокремлено структурні складові акмеологічної компетенції майбутнього судноводія: когнітивно-професійна – система акме-знань та акме-досвіду; мотиваційно-ціннісна – система мотивів і ціннісних орієнтацій поведінки; операційно-комунікативна – система акме-умінь, акме-навичок, акме-активностей і акме-дій; оцінно-рефлексивна – система моніторингу особистісно-професійного саморозвитку. Визначено і схарактеризовано такі функції акмеологічної компетенції: інформативна (вільне оперування акме-знаннями), технологічна (оволодіння акме-вміннями і способами дій, формування акме-навичок), комунікативна (передача, приймання та обмін інформацією, завдяки якій відбувається взаєморозуміння та узгодження дій членів екіпажу), регулятивна (визначення і прийняття норм поведінки у професійному середовищі, налагодження міжособистісних стосунків), аксіологічна (визначення ціннісних орієнтирів діяльності). Водночас, акмеологічна компетенція майбутнього судноводія виступає, з одного боку, засобом, а з іншого – результатом актуалізації індивідуально-особистісних ресурсів курсантів ВМНЗ, що дозволяють результативно здійснювати процес особистісно-професійного саморозвитку і на цій основі якісно виконувати професійні завдання.

Ключові слова: діяльність фахівця, професійна діяльність, професійна діяльність судноводія, професійно важливі якості фахівця, акмеологічна компетенція.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що професія судноводія – один із видів діяльності, який пов'язаний із фізичним і психічним напруженням і перевантаженням, впливом значної кількості стрес-факторів. Саме вони позначаються на низці рішень і дій щодо управління судном, збереження екіпажу, вантажу і довкілля у надзвичайних ситуаціях. Високоякісне виконання професійної діяльності, особливо у нетипових ситуаціях, забезпечує сформована під час навчання акмеологічна компетенція, яка актуалізує людські, особистісні та професійні якості фахівця, що дозволяє ефективно виконувати поставленні завдання й надає можливість запобігати ушкодженню стану людини.

Аналіз досліджень. Результати аналізу наукових публікацій свідчать, що проблема формування професійних компетентностей і компетенцій у процесі підготовки майбутніх судноводіїв завжди перебувала у центрі уваги. Так, аспекти фахової підготовки стали предметом досліджень В. Галузінського, І. Беха, Н. Ничкало, І. Зязюна, С. Сисоєвої; процес формування особистості майбутнього фахівця розглянуто у доробках Е. Зеєра, О. Леонтьєва, А. Маркової, Н. Кузьміної; формування професійних якостей у майбутніх судноводіїв цікавило С. Глікман, О. Доброштан, С. Єгорову, О. Мітракову, О. Попову, І. Сокол, Т. Четверикову та ін.; запровадженню сучасних педагогічних технологій у систему професійної підготовки фахівців присвячені праці Г. Балла, В. Безпалька, О. Єрмоленка, Л. Пуховської та ін. Разом із тим, в огляді наукових джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню проблеми змісту і структури акмеологічної компетенції майбутнього судноводія як необхідного компонента його професійної діяльності.

Мета статті – з'ясувати сутність акмеологічної компетенції майбутніх судноводіїв як складової їхньої професійно важливої якості та визначити способи її дослідження.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до теорії діяльності (О. Леонтьєв [13], Б. Ломов [15], Л. Рубінштейн [19] та ін.), діяльність − це «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення психічного образу і його втілення в об'єкті, реалізація суб'єктом своїх стосунків з навколишньою реальністю» [19]. До загальної структури діяльності людини психологи включають такі компоненти: потреба і мотивація, що зумовлюють мету діяльності; дії або операції для її досягнення; пізнавальні процеси, що забезпечують реалізацію діяльності (увага, пам'ять,

сприймання тощо) [13]. Учені наголошують, що діяльність людини має складну ієрархічну будову, вміщує кілька рівнів, є усвідомленою, має спонукальні причини (мотиви) і спрямована на досягнення певних результатів.

До основних загально-психологічних якостей діяльності науковці відносять: предметність та спрямованість на перетворення або освоєння певного об'єкта, який виділяється суб'єктом праці в якості предмета цілеспрямованої дії; адаптивність, що впливає на здатність до гнучкої перебудови і трансформації при змінах зовнішніх і внутрішніх умов реалізації дій; системність як організаційна цілісність компонентів [13; 19].

Вважаємо, що саме системність діяльності обумовлює існування двох її аспектів: зовнішнього (предметно-дієвого) і внутрішнього (психологічного).

У «Комплексі нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти» діяльність визначається як «динамічна система взаємодії людини з навколишнім світом, в якій вона досягає свідомо поставлених цілей, що з'являються внаслідок виникнення певних потреб» [11]. Спираючись на цю дефініцію, у процесі дослідження ми розглядаємо предметно-пізнавальну діяльність курсантів ВМНЗ, під якою розуміється організоване чуттєво-практичне освоєння матеріальних і соціальних об'єктів, у результаті якого відбувається самоперетворення суб'єктів навчання.

Розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, визначаємо склад його компонентів з урахуванням специфіки предметно-пізнавальної діяльності курсантів ВМНЗ. Перший компонент – мотиваційний – відтворює уміння навчатися самостійно і має на меті закріпити особистісно значущий сенс пізнавальних дій, сформувати стійке позитивне ставлення до особистісно-професійного вдосконалення впродовж життя. Реалізація цього компонента відбувається через формування мотивів, які спонукають до діяльності і надають їй особистісного значення. Другий компонент – змістовий – визначає сукупність знань-умінь-навичок та способів дій, що виступають об'єктами опанування. Погоджуючись з М. Холодною [20], головним у реалізації цього компонента вважаємо організацію навчання, під час якого курсанти набувають індивідуальних знань. Третій компонент – процесуально-технологічний, який охоплює різноманітні способи організації та здійснення навчання з метою підготовки до професійної діяльності.

Спираючись на дослідження науковців, зазначимо, що сутність поняття «професійна діяльність» розкривається переважно крізь призму поняття «професія», використовуючи його у соціальному, правовому, економічному, психологічному і фізіологічному контекстах. Встановлено, що найбільш уживаними тлумаченнями поняття «професія» постають такі: «спільність всіх людей, зайнятих даним видом праці» та «необхідна для суспільства і обмежена (внаслідок розподілу праці) область прикладання фізичних і духовних сил людини, яка дає їй можливість для існування і розвитку» [10]; «довго існуючий комплекс трудових обов'язків» та «об'єктивна і при цьому цілком регламентована організація дій особистості» [7, с. 17–19]; «різновид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи» [4]. У ракурсі професії судноводія серед цих визначень виділяємо таке: необхідність спеціальних знань і вмінь, прикладання зусиль (фізичних, інтелектуальних, духовних), взаємодії з іншими суб'єктами праці для виконання професійних завдань, регламентація дій та обов'язків; необхідність теоретичної і практичної підготовки фахівця.

У той же час, під професійно важливими якостями фахівця у більшості випадків розуміються «пристосовані до певної професійної діяльності компоненти його цілісної особистості, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта» або «індивідуально-особистісні

та соціально-психологічні особливості людини, які в комплексі забезпечують успішність її праці на конкретній посаді» [8, с. 305]. Нам найбільше імпонує тлумачення В. Бодрова, який професійно важливі якості формулює як «сукупність психологічних, а також низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, що визначають успішність навчання і майбутньої реальної діяльності» [4, с. 224]. Наголосимо, що конкретний перелік цих якостей для кожної професії є специфічним.

У процесі дослідження під професійно важливими якостями майбутнього судноводія будемо розуміти насамперед комплекс найважливіших індивідуальних духовних якостей та психофізіологічних властивостей особистості, які необхідні для успішного виконання діяльності.

Відомий психолог О. Леонтьєв професійну діяльність визначає як таку, що «відображає статусні характеристики суб'єкта, існує у формі дій або ланцюжка дій зі застосуванням професійних знань, умінь і навичок задля якісного перетворення дійсності шляхом упровадження результатів дій у реальну практику» [13]. Нам імпонує визначення О. Лішина, який професійну діяльність трактує як «цілеспрямовану багатоступеневу активність людини щодо формування смислотвірних мотивів та ціннісних орієнтацій на результати» [14].

Серед психологічних ознак праці, які виділяє вчений, звернуто увагу на такі:усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи у заданих нормах/умовах; свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей (залежить від: рівня теоретичної підготовки, рівня сформованості професійних умінь і навичок, адекватності емоційних проявів відповідно до рівня професійної готовності); усвідомлення необхідності міжособистісних відносин [9].

У психолого-педагогічних джерелах професійна діяльність здебільшого характеризується як: предмет – сукупність речей, процесів, явищ, з якими суб'єкт у ході діяльності практично або мислиннєво взаємодіє; засіб – сукупність знарядь, здатних посилювати можливості людини розпізнавати особливості предмета і впливати на нього; процедуру – опис дій, у результаті виконання яких виконуються певні етапи роботи; умови – система соціальних, психологічних, санітарно-гігієнічних і фізичних характеристик діяльності; результат – рівень/повнота досягнення мети.

У контексті акмеологічного підходу професійну діяльність науковці (О. Анісімов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Москаленко та ін.) розглядають як «процес, що веде до досягнення акме-вершини професійної майстерності, яка починається із засвоєння базових знань, умінь і навичок під час навчання у вищому навчальному закладі» [17, с. 167]. Тобто акмеологія вивчає професійну діяльність з точки зору виявлення закономірностей особистісно-професійного вдосконалення фахівця і факторів, що сприяють досягненню вершин професійної майстерності.

Професійна діяльність завжди переслідує певну мету і передбачає виконання конкретних завдань. Відповідно у людини, яка виконує професійну діяльність, можна виділити такі властивості: особистісні, психологічні, фізіологічні, анатомічні, індивідуально-типологічні. При цьому взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних, операційних і афективних компонентів професійної діяльності суб'єкта праці зумовлений його соціальними установками, професійною спрямованістю, рівнем підготовки, індивідуально-типологічними особливостями. Наприклад, у структурі особистості фахівців, які працюють у технічній галузі, науковці [16] виділяють такі групи якостей: соціологічні (відповідальність, обов'язковість; працелюбність, витривалість, працездатність), когнітологічні (професіональні ЗУН), психологічні (вольові якості, критичність розуму, рішучість, наполегливість), синергетичні (дисциплінованість, самоорганізація, самокритичність, самоконтроль), ноетичні (оперативність мисленнєвих процесів), етичні (совість, справедливість, почуття обов'язку, гуманність).

За моделлю професіонала, запропонованою Є. Клімовим [9], можна виокремити такі професійно важливі складові особистості сучасного фахівця (табл. 1), які мають бути притаманні й майбутньому судноводію.

Таблиця 1

Професійно важливі складові особистості сучасного фахівця

мотиви	*властивості*	*праксис*	*психодинаміка*	*обізнаність*
пізнавальні	професійні очікування	уміння, навички моторика	інтенсивність вираження емоцій	знання
ділові	уявлення про своє місце у професійній спільноті		швидкість прийняття рішень	досвід
особистісні	активність		швидкість реагування на подразники	

Як бачимо, автор виділяє когнітивну, психологічну, мотиваційну та професійну складові й виокремлює праксис – здатність особи виконувати ряд завчених рухів у певній послідовності, що призводить до досягнення визначеної мети [10].

Погоджуючись з В. Ягуповим, провідними якостями, рисами та проявами особистості сучасного фахівця вважаємо такі: безпосередня свідома активність у професійній діяльності; включеність у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових обов'язків у певному професійному середовищі; ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця (сформованість професійної самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей фахового буття); свідома цілеспрямована саморегуляція та самодетермінація поведінки у певному професійному середовищі; готовність і здатність нести усвідомлену відповідальність за результати та наслідки своїх дій та вчинків у межах виконання своїх посадових компетенцій; суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі [21].

Особливу увагу слід звернути на виділення автором професійного середовища як місця та необхідної умови професійної діяльності.

Серед сукупності професійно важливих якостей, якими має володіти майбутній судноводій, і які визначають успішність його підготовки під час навчання у ВМНЗ, після стану фізичного здоров'я науковці зазначають психічне здоров'я, зокрема властивості психічного розвитку особистості. Погоджуючись із більшістю психологів (Б. Ананьєв [1], І. Кон [12], К. Платонов [18] та ін.), процес психічного розвитку курсантів визначаємо як динамічний процес якісних і кількісних змін, під час якого у структурі особистості виникають нові психічні утворення на основі і за допомогою диференціації вже сформованих структур. Дотримуючись положень концепції «необмеженого розвитку», розвиток особистості у процесі дослідження розглядаємо як еволюційно-інволюційний поступальний рух, що не зупиняється до моменту припинення самого життя і відбувається у таких напрямах:

– психологічному – зміна психічних властивостей (спрямованості, характеру, здібностей), від яких залежить перебіг психічних процесів і прояв психічних утворень;

– соціальному – зміна якостей, відповідальних за налагодження суспільних відносин;

– біологічному – зміни у вищій нервовій діяльності, дії аналізаторів, умовних рефлексів, фізичній силі, статурі;

– професійному – розвиток і формування професійно необхідних здібностей.

Обраний підхід відповідає структурно-морфологічній парадигмі психологічного аналізу діяльності, професійної зокрема, відповідно до якого основним структурним компонентом предметно-пізнавальної діяльності курсантів ВМНЗ виступає дія, а її зовнішня організація розглядається як ієрархія систем дій різного рівня складності.

Ґрунтуючись на доробках науковців, можемо вважали студентський вік сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, досягнення оптимуму розвитку інтелектуальної і фізичної снаги, зміцнення таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Найважливішим новоутворенням цього періоду виступає розвиток самоосвіти стосовно себе самого: пізнавального елемента (свого «Я»), понятійного елемента (уявлення про свою індивідуальність), оціночно-вольового елемента (самооцінка і самоповага), прогностичного елемента (життєвого плану). Саме ці елементи, визнано «ресурсами» самоорганізації і саморегуляції діяльності та поведінки, які незалежно від специфіки діяльності визначають успішність особистості і є механізмами її розвитку.Названі внутрішні ресурси, відповідно до визначених аспектів особистісного розвитку, ми розділяли на біогенетичні, фізіологічні, психологічні та професійні. Виявлення індивідуальних ресурсів кожного курсанта, прогнозування їх змін і створення умов для реалізації індивідуальних можливостей обрано основою взаємодії у процесі цілеспрямованого формування особистості майбутніх фахівців.

Внутрішня характеристика професійної діяльності передбачає опис її структури та змісту, процесів і механізмів психічної регуляції, операціональних засобів реалізації. Опис змісту професійної діяльності судноводія зафіксовано у низці міжнародних і державних документів, аналіз змісту яких дозволяє умовно розподілити професійні дії у два великих блоки: стоянка судна і перехід між портами. Встановлено, що судноводій – це фахівець, який здатний вирішувати завдання з управління судном при самостійному несенні вахти і виконувати обов'язки помічника капітана у межах завдань, пов'язаних з управлінням судна на рівні його експлуатації. Його професійна діяльність є складною, оскільки її об'єктом виступають люди, а предметом – машини і механізми; саме на ньому лежить найбільша відповідальність за правильність прийняття рішення щодо забезпечення безпеки мореплавства.

Тобто специфіка професійної діяльності судноводіїв полягає в тому, що, з одного боку, вона є предметно-практичною, її підґрунтям виступають знання з експлуатації судна, його транспортного та технічного обладнання відповідно до вимог міжнародних і національних стандартів щодо забезпечення безпеки та охорони людського життя на морі, внутрішніх водних шляхах і охорони навколишнього середовища; а з іншого – вона має соціальний характер, зумовлений виробничими відносинами між членами екіпажа, організацією функціонування колективу з різними національними, релігійними та соціально-культурними уподобаннями.

Встановлено, що опис конкретних компетенцій, як складових професійної компетентності сучасного судноводія, надається у спеціальних таблицях «Специфікація мінімального стандарту компетентності для вахтових помічників капітана суден валовою місткістю 500 одиниць або більше».

Спираючись на визначення «професійної діяльності морського офіцера», наведене у дослідженні Н. Бобришевої: «трудова діяльність, яка потребує спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей як показника придатності до означеної діяльності» [3], та ґрунтуючись на акмеологічному підході, під професійною діяльністю судноводія розумітимемо діяльність, спрямовану на виконання професійних завдань у стандартних і нестандартних ситуаціях, яка потребує системи спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, певного рівня фізичного і психічного стану здоров'я та мотивації до особистісно-професійного вдосконалення.

З огляду на встановлені особливості професійної діяльності судноводія і відповідні напрями професійної підготовки курсантів ВМНЗ, деталізуємо структури акмеологічної компетенції майбутнього судноводія:

1) когнітивно-професійна складова – система акме-знань та акме-досвіду;

2) мотиваційно-ціннісна складова – система мотивів і ціннісних орієнтацій поведінки;

3) операційно-комунікативна складова – система акме-умінь, акме-навичок, акме-активностей і акме-дій;

4) оцінно-рефлексивна складова – система моніторингу особистісно-професійного саморозвитку.

З точки зору акмеологічного та компетентнісного підходів когнітивна складова акмеологічної компетенції майбутнього судноводія має бути спрямована на забезпечення курсантів ВМНЗ науковою інформацією. У дослідженні ми виходимо з того, що знайомство майбутніх судноводіїв зі змістом акмеологічної складової морської професії, усвідомлення ними необхідності особистісно-професійного розвитку та самовдосконалення дозволить у майбутньому виконувати професійні обов'язки на максимально високому рівні, уникаючи ушкодження особисто-соціального і психофізичного стану. Мотиваційно-ціннісна складова має забезпечувати психологічну готовність до постійного саморозвитку і самовдосконалення, внутрішню мотивацію до збереження свого психічного і фізичного здоров'я, зокрема через актуалізацію особистісних ресурсів. Вирішення цього завдання передбачає знайомство майбутніх судноводіїв зі своїми індивідуальними рисами та якостями, порівняння їх з нормативними вимогами професії.

Спираючись на теорію Д. Гоулмана [6], який самопізнання розглядає як специфічну здібність особи самостійно розпізнавати свої емоції та почуття у системі «причина емоцій – характер емоцій – наслідки емоцій», виділяємо самопізнання як наукове знання і механізм досягнення певної мети на перетині двох названих складових акмеологічної компетенції. Використовуючи погляди Р. Бар-Она на емоційний інтелект, додаємо самодетермінацію, самоусвідомленість, самоактуалізацію, саморефлексію і самоповагу – здібності, які дозволяють особі розуміти саму себе, оцінювати свої актуальні та потенційні можливості, що мають перспективу для подальшого самовдосконалення [2].

Мотив, відповідно до теорії діяльності, розглядаємо як предмет потреби людини, а саму потребу – як «необхідну умову нормального функціонування» [5, с. 114], що задає «вектор розвитку» спрямованості» [там само, с. 120].

До головних компонентів операційно-комунікативної складової акмеологічної компетенції майбутнього судноводія відносимо сформованість у курсантів ВМНЗ умінь і навичок свідомої саморегуляції та володіння способами конструктивної взаємодії [6]. Оцінно-рефлексивна складова забезпечується доцільним добором форм і методів організації навчального процесу ВМНЗ.

Таким чином, акмеологічна компетенція майбутнього судноводія виступає, з одного боку, засобом, а з іншого – результатом актуалізації індивідуально-особистісних ресурсів курсантів ВМНЗ, які дозволяють результативно здійснювати процес особистісно-професійного саморозвитку і на цій підставі якісно виконувати професійні завдання.

Висновки. У результаті наукового пошуку та контекстного аналізу державних документів встановлено наступне.

1. Фахівець є суб'єктом особистісно-професійного розвитку та суб'єктом професійної діяльності; зв'язуючою ланкою виступають професійно важливі якості фахівця – комплекс найважливіших індивідуально-психологічних та психофізіологічних властивостей особистості людини, які необхідні для успішного виконання діяльності.

2. Зміст і результати особистісно-професійного розвитку майбутнього судноводія визначають, з одного боку, вимоги професійної діяльності, а з іншого – внутрішні мотиви та особистісні цінності людини.

3. У процесі особистісно-професійного розвитку у майбутнього судноводія формуються нові психічні утворення, які стають основою індивідуального стилю професійної діяльності.

4. Акмеологічна компетенція виступає засобом і результатом актуалізації індивідуально-особистісних та професійних якостей майбутнього судноводія, які дозволяють результативно здійснювати процес саморозвитку і на цій основі якісно виконувати професійні завдання.

Напрямами подальших наукових досліджень доцільно обрати розробку змістовно-структурних, функціональних або факторно-критеріальних моделей формування акмеологічної компетенції майбутніх судноводіїв.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Бар-Он Р. Эмоциональный интеллект: описание. *Журнал практического психолога*. 2009. № 3. С. 37–45.
3. Бобришева Н. М. Формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 20 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. Москва: ПЭРСЭ, 2001. 511 с.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. Москва: ЧеРо, 1996. 336 с.
6. Гоулман Дэниэл. Эмоциональный интеллект на работе. Москва: АСТ Москва, 2010. 476 с.
7. Гуревич к. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва, 1970. 272 с.
8. Дроздов Д. В. Поняття професійних якостей майбутніх тренерів як предмет наукових досліджень. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2009. № 17 (180), ч. ІІ. С. 302–307.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1995. 512 с.
10. Климов Е. А. Как выбрать профессию. Москва: Просвещение, 1984. 160 с.
11. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти / уклад. Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло та ін.; за заг. ред. В. Д. Шинкарука. К., 2008. 71 с. URL: http://uazakon.com/documents/date_cp/pg_gbgast/pg3.htm
12. Кон И. С. Социологическая психология. Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
13. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва, 1999. 288 с.
14. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: учебное пособие для школьных психологов и педагогов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии, 1997. 256 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
16. Мачуліна І. І. Особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/ Soc_Gum/Staptp/2010_45/files/ST45_34.pdf
17. Предмет акмеологии / кол. авторів О. Анісімов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Москаленко. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
18. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. Москва: Мед-на, 1970. 263 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. СПб: Питер, 2000. 712 с.
20. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та; Москва: «Барс», 1997. 392 с.
21. Ягупов В. В. Військова психологія: підручник. Київ: Тандем, 2004. 656 с.

References:

1. Ananev, B. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as a subject of knowledge]. SPb.: Piter [in Russian].
2. Bar-On, R. (2009). Emotcionalnyi intellekt: opisanie [Emotional intelligence: description]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa,* 3, 37–45 [in Russian].
3. Bobrisheva, N. M. (2015). *Formuvannya gotovnosti majbutnih morskih oficeriv do profesijnoyi diyalnosti u polikulturnomu seredovishi* [Formation of readiness of future naval officers for professional activity in a multicultural environment]. (Extended abstract of candidate's thesis). Classic Private University. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
4. Bodrov, V. A. (2001). *Psikhologiia professionalnoi prigodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moskva: PERSE [in Russian].
5. Gippenreiter, Iu. B. (1996). *Vvedenie v obshchuiu psikhologiiu. Kurs lektcii* [Introduction to General Psychology. Lecture course]. Moskva: CheRo [in Russian].
6. Goulman, D. (2010). *Emotcionalnyi intellekt na rabote* [Emotional intelligence at work]. Moskva: AST Moskva [in Russian].
7. Gurevich, K. M. (1970). *Professionalnaia prigodnost i osnovnye svoistva nervnoi sistemy* [Professional suitability and basic properties of the nervous system]. Moskva [in Russian].
8. Drozdov, D. V. (2009). *Poniattia profesiinykh yakostei maibutnikh treneriv yak predmet naukovykh doslidzhen* [The concept of professional qualities of future coaches as a subject of scientific research]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka,* 17 (180), II, 302–307 [in Ukrainian].
9. Klimov, E. A. (1995). *Psikhologiia professionalnogo samoopredeleniia* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-na-Donu [in Russian].
10. Klimov, E. A. (1984). *Kak vybrat professiiu* [How to choose a profession]. Moskva: Prosveshchenie [in Ukrainian].
11. Boliubash, Ya. Ya., Levkivskyi, K. M., Hulo, V. L., & Shynkaruka, V. D. (Ed.). (2008). *Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlia rozrobky skladovykh systemy standartiv vyshchoi osvity* [A set of regulatory documents for the development of components of the system of higher education standards]. Kyiv. Retrieved from http://uazakon.com/documents/date_cp/pg_gbgast/pg3.htm [in Ukrainian].
12. Kon, I. S. (1999). *Sotciologicheskaia psikhologiia* [Sociological Psychology]. Voronezh: MODEK [in Russian].
13. Leontev, A. A. (1999). *Psikhologiia obshcheniia* [Psychology of communication]. Moskva [in Russian].
14. Lishin, O. V. (1997). *Pedagogicheskaia psikhologiia vospitaniia: uchebnoe posobie dlia shkolnykh psikhologov i pedagogov* [Educational psychology of education: a textbook for school psychologists and teachers]. Moskva: Institut prakticheskoi psikhologii [in Russian].
15. Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moskva: Nauka [in Russian]
16. Machulina, I. I. *Osobystisno-profesiini yakosti maibutnoho fakhivtsia v konteksti postmodernizatsiinykh transformatsii* [Personal and professional qualities of a future specialist in the context of postmodern transformations]. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2010_45/files/ST45_34.pdf [in Ukrainian].
17. Anisimov, O., Derkach, A., Dubaseniuk, O., Kuzmina, N., & Moskalenko, O. (2002). *Predmet akmeolohyy* [The subject of Acmeology]. SPb.: Polytekhnyka [in Russian].
18. Platonov, K. K. (1970). *Voprosy psikhologii truda* [Issues of labour Psychology]. Moskva: Med-na [in Russian].
19. Rubinshtein, S. L. (2000). *Osnovy obshchei psikhologi* [Fundamentals of General Psychology]. SPb: Izdatelstvo «Piter» [in Russian].
20. Kholodnaia, M. A. (1997). *Psikhologiia intellekta: paradoksy issledovaniia* [The psychology of intelligence: paradoxes of research]. Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta; Moskva: Bars [in Russian].
21. Yahupov, V. V. (2004). *Viiskova psykholohiia: pidruchnyk* [Military psychology: a textbook]. Kyiv: Tandem [in Ukrainian].

Kalashnik N. N.
orcid.org/0000-0001-9607-2997

RESEARCH OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A FUTURE SHIP NAVIGATOR THROUGH PRISM OF ACMEOLOGICAL COMPETENCE

The article substantiates the content of the concept of "professional activity" in the profession of a ship navigator, defines its features and specifics. The main qualities of the professional activity of the navigator and the factors that determine its specificity have been determined. Attention is focused on the main professionally important qualities of a specialist, interpretations of such qualities for a ship navigator are given.

The concept of "acmeological competence of the future driver" is explained, its structure is defined. The structural components of the acmeological competence of the future ship navigator are singled out: cognitive-professional – the system of acme-knowledge and acme-experience; motivational-value – a system of motives and value orientations of behavior; operational-communicative – a system of acme-skills, acme-skills, acme-activities and acme-actions; evaluative-reflexive – a system of monitoring personal and professional self-development. The following functions of acmeological competence are defined and characterized: informative (free operation of acme-knowledge), technological (mastering acme-skills and methods of action, formation of acme-skills), communicative (transmission, reception and exchange of information, due to which mutual understanding and coordination of members' actions takes place), crew, regulatory (definition and adoption of norms of behavior in the professional environment, the establishment of interpersonal relationships), axiological (determination of values). At the same time, the acmeological competence of the future ship navigator is, on the one hand, a means, and on the other – the result of updating the individual personal resources of cadets, which allow to effectively carry out the process of personal and professional self-development and on this basis to perform professional tasks.

Key words: activity of the specialist, professional activity, professional activity of the ship navigator, professionally important qualities of a specialist, acmeological competence.

Дата надходження статті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лимаренко Л. І.

УДК 371.135+371.212
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.268*

Кондрашова К. Г.*,*
orcid.org/0000-0003-0705-8857

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено й системно визначено сутність поняття «превентивна педагогічна діяльність», «готовність до превентивної діяльності»; на підставі особливостей превентивної діяльності з'ясовано сутність і специфіку готовності майбутніх педагогів до її реалізації у практиці початкової школи. Превентивна діяльність розглядається як дії, що спрямовані на визнання пріоритетів особистісного розвитку студентів, їхніх потреб, мотивів, цілей, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей власної траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму. Готовність до превентивної діяльності розглядається як складне особистісне утворення, яке поєднує в собі знання, уміння, професійні якості, що дозволяють успішно здійснювати превентивну діяльність, будувати освітній процес на принципах педагогічної підтримки, допомоги й запобігання відхиленням

* © ***Кондрашова К. Г.***

вчинків молодших школярів від норм поведінки та спілкування, прийнятих у суспільстві. Обґрунтовано структурні компоненти, критерії цього складного особистісного утворення та зміст підготовки студентів. Структурні компоненти готовності взаємозалежні й взаємозумовлені. Їхня виразність визначається змістовністю, логічністю, гнучкістю структурної складової педагогічної підготовки студентів. Установлено, що позитивні результати у формуванні готовності студентів до превентивної діяльності можливі при взаємовідповідності структурних компонентів готовності як складного особистісного утворення майбутнього педагога. Конкретизовано зміст педагогічної підготовки в системі університетської освіти; встановлено етапність реалізації її цілей у практиці вищої школи (на першому етапі формуються первинні уявлення про превентивну діяльність, про функції й превентивні дії педагога, сутність педагогічної підтримки й запобігання негативним звичкам у поведінці молодших школярів. На другому етапі студенти одержують уявлення про специфіку превентивної педагогіки й діяльності педагога, її відмінність від корекційної педагогіки і діяльності. На третьому етапі студенти опановують технологію індивідуально-творчої превентивної діяльності; виокремлено й обґрунтовано необхідність співвідношення змісту підготовки майбутніх педагогів до превентивної роботи зі структурними компонентами готовності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Ключові слова: превентивна педагогічна діяльність, готовність до превентивної діяльності, структурні компоненти й критерії її сформованості, етапність підготовки до превентивної діяльності.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в українському суспільстві позитивно впливають на удосконалення системи освіти, що вимагає наукового переосмислення цінностей освітньої системи, підвищення її виховних можливостей, пошуку оптимальних методів та способів формування компетентних і конкурентоспроможних педагогічних кадрів. У Концепції розвитку педагогічної освіти [8] відмічається, що в умовах реформування вищої педагогічної освіти, впровадження багаторівневої підготовки педагогічних кадрів особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності та забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

На сьогодні ці задачі привертають увагу багатьох учених і практиків, оскільки освіта покликана забезпечити шляхи пошуку оптимальних засобів врятування людства від катастрофи, будування суспільства на демократичних принципах.

Якість підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності зумовлює оновлення змісту педагогічної освіти, уведення до навчальних планів і програм положення корекційної педагогіки і превентивної педагогічної теорії, розробку і впровадження до вузівського процесу нових технологій, заснованих на принципах педагогічної підтримки дій і намірів школярів у життєвих ситуаціях та запобігання їхній девіантній поведінці, а не лише її корекції.

Аналіз досліджень. У науково-педагогічних і методичних роботах акцент зусиль учених і педагогів спрямовується переважно на корекційну роботу з учнями, поведінка яких відхиляється від норми. Особливості соціалізації неповнолітніх досліджувалась А. Бєлкіним, В. Кузьменком, Г. Міньковським; понятийний апарат асоціальної поведінки уточнювався в роботах А. Капської, І. Невського, Б. Райського та ін.; положення з профілактики труднощів у вихованні й подолання негативних явищ у молодіжному середовищі розроблялися Н. Гузій, В. Оржеховською, Н. Слюсаренко, Н. Мороз та ін. Однак останнім часом, поряд із корекційним підходом до виховання, все частіше вказується на необхідність застосування превентивних заходів, що запобігають відхиленню від норми у поведінці школярів.

Спостерігається суперечність між потребами педагогічної практики у педагогах, підготовлених до вирішення задач превентивної роботи з учнями молодшого шкільного віку в умовах підвищення якості освіти, і недостатньою розробленістю

загальнопедагогічних і методичних проблем, пов'язаних із підготовкою майбутніх педагогів до превентивної професійної діяльності. Така суперечність зумовила актуальність проблеми формування у студентів вищого педагогічного навчального закладу достатнього рівня готовності до превентивної професійної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

У зв'язку з цим практичну значимість у підготовці педагогічних кадрів набуває інтерес дослідників до готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами як важливої характеристики професіоналізму сучасного педагога.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутності і специфіки готовності майбутніх педагогів до превентивної педагогічної діяльності з молодшими школярами, визначення критеріїв і рівнів сформованості її у студентів, розкриття можливості підготовки майбутніх педагогів на принципах превенції у формуванні цього складного особистісного утворення як важливої характеристики педагогічного професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності у початковій школі розглядається в контексті особистісно-орієнтованої освіти і професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців в умовах безперервної педагогічної освіти. На основі аналізу підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності виявлено, що тільки 18% опитаних учителів початкових класів і 12 % студентів змогли визначити сутність превентивної педагогічної діяльності; 61 % учителів і 48 % студентів розуміють її як роботу з педагогічно занедбаними дітьми, в основу якої покладено корекційні дії вчителя, при цьому 21 % учителів й 40 % студентів не змогли сформулювати, який саме зміст вони вкладають у поняття «превентивна діяльність».

Не змогли чітко виокремити функції превентивної діяльності 55 % учителів і 79 % студентів, частково назвали їх 20 % учителів й 12 % студентів. І лише 15 % учителів та 9 % студентів головну функцію превентивної діяльності педагога вбачають у запобіганні педагогічній занедбаності дітей молодшого шкільного віку, у своєчасній педагогічній допомозі й підтримці дітей, що стикаються з труднощами в дошкільному житті.

Не бачать різниці між превентивними й корекційними діями 20 % учителів і 36 % студентів, змогли виявити цю різницю 25 % учителів й 10 % студентів.

Опитування показало, що у відносинах «педагог – учень» переважає педагогічний вплив, що засвідчують 81 % відповідей учителів й 91 % студентів. Наявність педагогічної взаємодії відзначили 11 % учителів й 7 % студентів, співробітництво одержало визнання лише у 8 % опитаних учителів і 2 % студентів.

Труднощі, що виникають у роботі педагогів, пояснюється недостатнім рівнем їхньої підготовки під час навчання у вищій педагогічній школі. Майже всі вчителі й студенти відзначили недостатність знань із превентивної педагогіки й методики превентивної діяльності, нерозробленість особистісно орієнтованих технологій. На слабке науково-методичне забезпечення превентивної діяльності вказали 88 % учителів і 91 % студентів. На відсутність об'єктивних методик діагностики індивідуальних особливостей учнів і готовності педагогів до превентивної діяльності вказали відповідно 58 % і 100 % учителів та 32 % і 100 % студентів. Потребу в оволодінні методикою підтримки й запобігання закріпленню шкідливих звичок учнів відзначили 100% учителів початкових класів і 83 % студентів.

Якісний аналіз результатів анкетування показав, що причини недооцінки підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності варто шукати в переважанні у шкільній практиці предметного навчання над особистісно орієнтованим, в усвідомленні навчального предмета як джерела інформації, але не як засобу розвитку особистості.

Феномен підготовленості, будучи предметом педагогіки й психології, отримує різне потрактування й різні напрями дослідження; педагогіка, зокрема, наголошує

н виявленні факторів й умов, забезпечення яких дозволяє зробити процес підготовленості студентів до превентивної діяльності керованим. Психологи розглядають підготовленість як умову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Процес підготовленості спрямовано на формування готовності майбутніх педагогів до превентивної педагогічної діяльності. Готовність характеризує рівень підготовленості студентів до професійної діяльності.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури показано, що поняття «готовність до діяльності» трактується не однозначно. В. Бахарєв, С. Максименко, Т. Щербан визначають готовність до діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки» [10, с. 96]. За І. Зязюном, професійна готовність до конкретного виду діяльності – це цілеспрямоване виявлення особистості, що охоплює установки, погляди та переконання, систему відносин, мотивацію, емоційно-вольові та розумові якості, професійну майстерність, навички та вміння її практичного втілення [4]. Л. Кондрашова визначає морально-психологічну готовність як «складні сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвідношення своїх здібностей з подоланням труднощів, які виникають при вирішенні професійних завдань та досягненні спланованих результатів» [6, с. 9].

Готовність розглядається у двох аспектах: функціональному та особистісному. Функціональний підхід трактує це поняття як особливий психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації досвіду при виконанні професійних чи інших завдань. Особистісний підхід розглядає готовність як інтегральну характеристику, що створює можливості для успішного виконання діяльності. Усі вчені виходять з особливостей діяльності педагога і можливостей його особистості, які забезпечують якісне виконання задач сучасної системи освіти. Зміна характеру педагогічної діяльності, зростання ролі превенції в її ефективності актуалізує проблему підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності на принципах превенції з учнями різного віку.

При цьому А. Бєлкін стверджує, що в педагогічній практиці спостерігається дефіцит радості пізнання, а причиною цього є дефіцит радості викладання, коли викладач бачить сенс педагогічної діяльності в кінцевому результаті, а не в процесі його досягнення. Успіх викладача передбачає успішну діяльність учнів. На його думку, «немає поганих учнів, є погані вчителі» [2, с. 75]. На основі цього можна стверджувати, що превенція в діях вчителя стимулює успіх, ситуацію успіху як результат підготовки майбутніх учителів, усвідомленої стратегії, програми дій викладача і студентів у формуванні їхньої готовності до превентивної діяльності.

Багато авторів (В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, Н. Мороз та ін.) надають увагу зовнішнім факторам, які впливають на якість виховання учнів, серед яких вони віддають перевагу впливу середовища і інформаційних засобів на якість освітнього процесу [9; 15; 16].

Н. Слюсаренко, Н. Мороз до важливих засобів виховної діяльності відносять телебачення як первинне джерело новин, інформації та розваг, яке досить часто формує життєву позицію і думки людини, її цінності і форми поведінки. Воно має культурно збагатити і зблизити членів родини, сприяти їх солідарності з іншими сім'ями і з суспільством у цілому, створити можливості для підвищення рівня знань кожного члена сім'ї, сприяти моральному, духовному та інтелектуальному розвитку особистості [15, с. 75]. Тому майбутньому педагогу важливо грамотно використовувати цей ресурс у вихованні дітей і молоді, підвищення ролі превенції в подоланні негативних звичок в їх поведінки. На думку В. Кузьменка, необхідно і важливо формувати наукову картину світу учнів [9]. Превентивна спрямованість цих засобів, як свідчить Л. Кондрашова, забезпечує якість освітнього процесу в умовах університетської освіти. Превентивна

діяльність обумовлює професійні функції вчителя, серед яких важливе місце посідають: компенсації недоліків соціалізації, попередження дитячих комплексів, розширення соціального досвіду учнів, коригувальна функція. Завданням учителя є попередження масового впливу на розум учнів різного роду інформаційних джерел, серед яких значна частина має негативний характер. Тому для вчителя необхідна систематична підготовка до використання інформаційних чинників впливу на учнів, що дасть можливість впливати на якість освітнього процесу [7].

Підготовка майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами допомагає адаптувати систему освіти до умов мінливого світу. Загальноосвітня школа являє собою складну систему, яка охоплює школярів різного віку і виконує сукупність різнопланових, зокрема й суспільних, задач. Педагог повинен бути готовим адаптувати свої дії й способи роботи до кожного школяра, з огляду на його особливості розвитку, рівень знань й умінь, ступінь і характер пізнавальної та практичної самостійності, активності, ставлення до навчання, стан здоров'я, умови сімейного виховання й соціалізації тощо. Підготовленість педагога до превентивної діяльності допоможе йому раціоналізувати педагогічний процес, побудувати його на принципах запобігання появі в молодших школярів шкідливих звичок і надання дітям своєчасної педагогічної підтримки у важких шкільних ситуаціях.

Шкільна практика підтверджує, що саме педагог початкової школи найменше готовий до превентивної діяльності, а рівень його готовності до роботи з формування творчої індивідуальності молодших школярів залишається на досить низькому рівні. Майбутній педагог у процесі цілеспрямованої педагогічної підготовки повинен чітко уявляти сутність, зміст, структуру готовності до превентивної діяльності як показника власної підготовленості до якісного виконання превентивних дій.

Готовність до превентивної діяльності – це складне особистісне утворення, яке поєднує в собі знання, уміння, професійні якості, що дозволяють успішно здійснювати превентивну діяльність, будувати освітній процес на принципах педагогічної підтримки, допомоги й запобігання відхиленням учинків молодших школярів від норм поведінки та спілкування, прийнятих у суспільстві.

Це складне особистісне утворення являє собою сукупність рис, які забезпечують успішність превентивної діяльності і серед яких слід виокремити такі найважливіші: *морально-професійні* (любов до дітей, совісність, співчуття, справедливість, педагогічний такт, терпіння, вимогливість, повага, гуманність, товариськість, толерантність); *емоційно-вольові* (керування своїми емоціями, емоційна стійкість, ініціатива, наполегливість, самовладання, вольові зусилля в подоланні труднощів, у досягненні поставлених цілей); *психологічна стійкість* (цілеспрямованість дій, адекватний спосіб вирішення педагогічних проблем, гнучкість і пластичність педагогічних дій та поведінки); *соціальна активність* (прагнення реалізувати власний особистісний потенціал, активна самореалізація у професійній діяльності, реалізація прагнень високого рівня); *особистісна зрілість* (готовність взяти відповідальність за свої дії й учинки, прагнення до самовдосконалення, гармонія світосприймання, свідомий вибір професійної позиції).

Сукупність якостей, що характеризують готовність майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами, дозволяє структурувати зміст цього складного особистісного утворення й виокремити чотири структурні компоненти (рис. 1).

Мотиваційно-особистісний компонент відбиває спрямованість особистості педагога на створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища й превентивної педагогічної діяльності, що забезпечує молодшому школяреві успішну адаптацію до школи та школи до нього відповідно, його соціалізацію як умову самореалізації особистості.

Змістовий компонент включає знання теоретичних основ превентивної педагогіки й технології превентивної діяльності в шкільному колективі.

Діяльнісний являє собою систему професійно-педагогічних умінь, необхідних для організації педагогічного процесу на основі підтримки й запобігання негативному досвіду поведінки.

Оцінний передбачає кількісну і якісну оцінку та самооцінку результатів превентивної діяльності, контроль, що стимулює подолання недоліків у роботі.

Рис. 1. Структурні компоненти готовності до превентивної педагогічної діяльності

Кожен компонент готовності виконує конкретні функції й характеризуються окремими критеріями.

Мотиваційно-споживчий критерій характеризує розуміння значущості превентивної діяльності та ціннісних орієнтацій, професійно-психологічних якостей особистості, внутрішнє бажання займатися превенцією у педагогічному процесі.

Когнітивний критерій конкретизує знання теоретичних основ превентивної педагогіки, шляхів соціалізації процесів виховання й навчання, сукупність організаційних, проєктивних, конструктивних, комунікативних, мобілізаційних умінь.

Практично-креативний критерій характеризує володіння способами організації превентивної діяльності, здатність успішно розв'язувати педагогічні завдання, самостійність, емоційна й поведінкова гнучкість, педагогічне мислення, емпатія і рефлексія;

Оцінно-корекційний критерій передбачає якісну й кількісну оцінку та самооцінку

результатів превентивної діяльності, контроль, що стимулює подолання недоліків у педагогічній роботі.

Структурні компоненти готовності взаємозалежні й взаємозумовлені. Їхня виразність визначається змістовністю, логічністю, гнучкістю структурної складової педагогічної підготовки студентів. Позитивні результати у формуванні готовності студентів до превентивної діяльності можливі при взаємовідповідності структурних компонентів готовності як складного особистісного утворення майбутнього педагога і змісту педагогічної підготовки в системі університетської освіти. Тому доцільно виокремити в структурі педагогічної підготовки студентів до превентивної діяльності такі компоненти:

а) *мотиваційно-особистісний* (сукупність мотивів, адекватних меті, завданням, змісту превентивної діяльності; особистісних якостей учасників діяльності, пов'язаних з предметом діяльності, її характером і процесом);

б) *змістовий* (когнітивний) – сукупність знань, необхідних для превентивних дій педагога;

в) *діяльнісний* (операційно-комунікативний) – сукупність умінь, навичок, способів організації превентивної діяльності, операцій вербальної та невербальної взаємодії;

г) *оцінний* – результативність дій.

Реалізація підготовки студентів до превентивної діяльності передбачає засвоєння теоретичних основ превентивної педагогіки та технології впровадження, використання форм, засобів і методів діяльності на принципах превенції, реалізації освітнього процесу на основі педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості в системі відношень «викладач–студенти»; застосування на заняттях у вищих закладах освіти різних видів діяльності, що обумовлене: а) об'єктивною і суб'єктивною складністю навчального матеріалу; б) рівнем розвитку навчальності студентів; в) здійсненням системного, особистісного, креативно-діяльнісного, технологічного, імітаційно-ігрового підходів до студентів.

Формування готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності з молодшими школярами – це складний, динамічний і тривалий процес набуття студентами досвіду превентивної діяльності в ході педагогічної підготовки, що здійснюється поетапно. *На першому етапі* (елементарний рівень) формуються первинні уявлення про превентивну діяльність, про функції й превентивні дії педагога, сутність педагогічної підтримки й запобігання негативним звичкам у поведінці молодших школярів. *На другому етапі* (функціональний рівень) студенти одержують уявлення про специфіку превентивної педагогіки й діяльності педагога, її відмінність від корекційної педагогіки і діяльності. *На третьому етапі* (рівень системної підготовленості до превентивної діяльності) студенти опановують технологію індивідуально-творчої превентивної діяльності.

Проблема підготовки майбутніх педагогів до превентивної діяльності в початковій школі розглядається у контексті особистісно-орієнтованої освіти і професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців в умовах безперервної педагогічної освіти, що дає можливість у подальшому теоретично обґрунтувати структурну модель педагогічної підготовки студентів та дослідно-експериментальним шляхом перевірити сукупність педагогічних умов її реалізації в освітньому процесі вищої школи.

Висновки. Теоретичний аналіз показав, що в педагогічній науці й практиці підготовка майбутніх педагогів до превентивної діяльності розглядається як така, що спрямована на визнання пріоритетів особистісного розвитку студентів, їх потреб, мотивів, цілей, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей власної траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму. Підготовка студентів до превентивної діяльності з молодшими школярами вимагає перегляду змісту педагогічної освіти, наполегливий пошук такої системи, яка давала б змогу вирішити завдання формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної

діяльності, побудованої на принципах превенції, виявлення сукупності педагогічних умов, що впливають на підвищення якості освіти в університеті.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень необхідно віднести розробку шляхів розвитку і методики формування готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності з учнями різного віку, конкретизацію завдань системи підготовки їх на принципах превенції, програм для особистісно-орієнтованої педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бахарев В. В. Структура личности и диалектика ее становления: методологический аспект. Л.: ЛГПИ. 1989. 24 с.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
3. Гузій Н. В. Основи педагогіки професіоналізму: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. 156 с.
4. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя. Київ: Знання. 1989. 48 с.
5. Капська А. Й. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності. Київ: Вища школа, 1996. 96 с.
6. Кондрашова Л. В. Морально психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 55 с.
7. Кондрашова Л. В. Соціальне-професійне становлення як умова особистісного розвитку фахівця. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: КДПУ, 2013. Вип. 121 (II). С. 3–8.
8. Концепція розвитку педагогічної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti
9. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : монографія. Третє видання, перероблене і доповнене. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. 679 с.
10. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород: Закарпаття, 1998. 105 с.
11. Миньковский Г. М. Проблемы совершенствования социального воспитания и социально-правовой охраны семьи и детства в свете Конвенции о правах несовершеннолетних. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Т. 2. Москва; Тула. 1993. С. 203–210.
12. Невский И. А. Субъективный фактор в педагогической деятельности. *Педагогика*. 1992. № 5–6. С. 56–61.
13. Оржеховська В. М. Проблеми ненасильства неповнолітніх як гостре соціальне явище. *Превентивне виховання: проблеми насильства*: зб. наук.-практ. ст. / під ред. В. М. Оржеховської. Київ, 2000. С. 3–7.
14. Райский Б. Ф. Условия и причины возникновения отклонений в поведении детей и подростков: учеб. пособ. к спецкурсу. Волгоград: ВГПИ им. А. С. Серафимовича, 1986. 88 с.
15. Слюсаренко Н., Мороз Н. Телебачення як засіб формування моральної особистості. *Молодь і ринок*. 2005. № 3 (13). С. 74–78.
16. 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.

Reference:

1. Bakharev, V. V. (1989). *Struktura lichnosti i dialektika ee stanovleniia: metodologicheskii aspekt* [Personality structure and dialectics of its formation: methodological aspect]. L.: LGPI [in Russian].
2. Belkin, A. S. (2000). *Osnovy vozrastnoi pedagogiki* [Foundations of age-related pedagogy]. Moskva: Izdatelskii tcentr «Akademiia» [in Russian].
3. Huzii, N. V. (2004). *Osnovy pedahohiky profesionalizmu* [Fundamentals of pedagogy of professionalism]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. A. (1989). *Formuvannia osobystosti radianskoho vchytelia* [Formation of the personality of the Soviet teacher]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
5. Kapska, A. I. (1996). *Profesiina pidhotovka studentiv pedahohichnykh instytutiv do vykhovnoi diialnosti* [Professional preparation of students of pedagogical institutes for educational activity]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Kondrashova, L. V. (1987). *Moralno psykholohichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti* [Moral and psychological readiness of the student for teaching]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
7. Kondrashova, L. V. (2013). Sotsialne-profesiine stanovlennia yak umova osobystisnoho rozvytku fakhivtsia [Socio-professional development as a condition of personal development of the specialist]. *Naukovi zapysky KDPU. Seriia: Pedahohichni nauky,* 121 (II), 3-8 [in Ukrainian].
8. The concept of development of pedagogical education, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 16, 2018 No. 776. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti [in Ukrainian].
9. Kuzmenko, V. V. (2020). *Formuvannia naukovoi kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia: monohrafiia* [Formation of the pupils' scientific picture of the world: from the origins to the present: a monograph]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
10. Maksymenko, S. D., & Shcherban, T. D. (1998). *Profesiine stanovlennia molodoho vchytelia* [Professional development of a young teacher]. Uzhhorod: Zakarpattia [in Ukrainian].
11. Minkovskii, G. M. (1993). Problemy sovershenstvovaniia sotcialnogo vospitaniia i sotcialno-pravovoi okhrany semi i detstva v svete Konventcii o pravakh nesovershennoletnikh [Problems of improving social education and social and legal protection of families and children in the light of the Convention on the Rights of Minors]. *Teoriia i praktika sotcialnoi raboty: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt,* 2, 203–210 [in Russian].
12. Nevskii, I. A. (1992). Subektivnyi faktor v pedagogicheskoi deiatelnosti [Subjective factor in pedagogical activity]. *Pedagogika,* 5-6, 56-61 [in Russian].
13. Orzhekhovska, V. M. (2000). Problemy nenasylstva nepovnolitnikh yak hostre sotsialne yavyshche [Problems of nonviolence of minors as an acute social phenomenon]. *Preventyvne vykhovannia: problemy nasylstva,* 3–7 [in Ukrainian].
14. Raiskii, B. F. (1986). *Usloviia i prichiny vozniknoveniia otklonenii v povedenii detei i podrostkov* [Conditions and causes of deviations in the behaviour of children and adolescents]. Volgograd: VGPI im. A. S. Serafimovicha [in Russian].
15. 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].
16. Slyusarenko, N. (2020). Vospitatelnyi potentcial televideniia [Educational potential of television], *Experimental and Theoretical Research in Modern Science*: *Scientific Collection "InterConf"* (35), the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Kishinev [in Russian].

Kondrashova K. G.,
orcid.org/0000-0003-0705-8857

FORMATION OF READYNESS OF FUTURE TEACHERS FOR PREVENTIVE ACTIVITY WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

The article clarifies and systematically defines the essence of the concept of "preventive pedagogical activity", "readiness for preventive activity"; on the basis of features of preventive activity the essence and specificity of readiness of future teachers for its realization in practice of elementary school is found out. Preventive activity is considered as actions aimed at recognizing the priorities of personal development of students, their needs, motives, goals, abilities, individual psychological characteristics of their own trajectory of professional growth and the acquisition of a high level of professionalism. Readiness for preventive activities is considered as a complex personal education that combines knowledge, skills, professional qualities that allow to successfully carry out preventive activities, build the educational process on the principles of pedagogical support, assistance and prevention of deviations of younger students from the norms of behavior and communication in society. Reasoned the structural components, criteria of this complex personal formation are revealed, the maintenance of preparation of students is substantiated. The structural components of readiness are interdependent and interrelated. Their expressiveness is determined by the content, logic, flexibility of the structural component of pedagogical training of students. It is established that positive results

in the formation of students' readiness for preventive activities are possible with the correspondence of structural components of readiness as a complex personal education of the future teacher and the content of pedagogical training in the university education system. The stage of realization of its purposes in practice of higher school is established (at the first stage primary representations about preventive activity, about functions and preventive actions of the teacher, essence of pedagogical support and prevention of negative habits in behavior of younger schoolboys are formed). At the third stage students master the technology of individual and creative preventive activities, the need to correlate the content of training future teachers for preventive work with the structural components of readiness as an important characteristic of pedagogical professionalism.

Key words: preventive pedagogical activity, readiness for preventive activity, structural components and criteria of its formation, stage-by-stage preparation for preventive activity.

Дата надходження статті: 29.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чувасова Н.О .

УДК 373.3/.5.091.12:005.336.2:37.042-047.22](083.132)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.269*

Левченко Ф. Г.*,*
orcid.org/0000-0003-4295-2934

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена визначенню й обґрунтуванню методичних рекомендацій щодо здійснення самоосвітньої підготовки вчителів до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти.

Представлені у статті результати проведеного дослідження щодо готовності вчителів до формування ключових компететностей учнів, що полягали у пошуку труднощів у здійсненні цієї діяльності та констатації даних щодо сучасного стану цієї готовності, зокрема, незначна кількість вчителів (26 %) готові формувати ключові компетентності учнів. Для вирішення проблеми обрано самоосвітню підготовку як ефективний спосіб підвищення професійної компетентності педагога.

Представлено розроблені методичні рекомендації, що сприяють якісному здійсненню самоосвітньої підготовки: виробити індивідуальний стиль; вивчати літературу; займатися самопізнанням; аналізувати освітній процес; здійснювати самоосвітню діяльність та ін.

Акцентовано, що впровадження розроблених методичних рекомендацій у самоосвітню практику педагогів ефективно здійснювати шляхом використання науково-методичного забезпечення, яке представлене сукупністю форм і методів (вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні і групові завдання, практикуми, семінари та ін.), що сприяють підвищенню рівня фахової підготовки вчителя.

Визначено найбільш продуктивні форми самоосвітньої підготовки, професійний саморозвиток серед індивідуальних, мережеві педагогічні спільноти серед групових. Зроблено висновок про те, що визначені рекомендації і форми самоосвітньої підготовки сприяють активізації когнітивної, емоційної і змістової діяльності педагогів, а також є основною рушійною силою особистісного і професійного розвитку, що проявляється у формуванні власного стилю професійної діяльності, самовдосконаленні та становленні професіонала.

Ключові слова: самоосвітня підготовка педагога, ключові компетентності учнів, заклади загальної середньої освіти, компетентнісний підхід, освітній процес, готовність вчителя, самоосвіта вчителя.

****© Левченко Ф. Г.***

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасному освітньому процесі впродовж останнього десятиріччя, сприяли оновленню змісту освіти, забезпеченню безперервного процесу становлення та розвитку гармонійної творчої особистості учня. У свою чергу перед вчителем постає завдання переосмислення того, як змінюється наше життя, наука, школа, вчительська праця, особистість учня.

Учасники освітнього процесу сьогодні мають бути не лише носіями знань, а й розвиватися як творчі особистості, які здатні використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя,тобто сформуватися компетентними особистостями. Саме в такому спрямуванні освітньої діяльності постає питання про її організацію з точки зору компетентнісного підходу, а отже, й окреслена проблема є надзвичайно актуальною і своєчасною.

Головним персонажем, який реалізує даний підхід в освіті, є вчитель, діяльність пов'язується з творчою самостійністю, пошуком, високим професіоналізмом. Інакше висловлюючись: активна професійна позиція повинна стати способом життя кожного вчителя.

Аналіз досліджень. Проблемі вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу присвячені праці Дж. Равена, А. Андреєва, І. Зимньої, О. Овчарук, Р. Пастушенка, О. Пометун, Г. Селевка, А. Хуторського та ін. Досвід упровадження компетентнісного підходу в освіті проаналізований у працях Н. Бібік, Л. Ващенка, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін.

Наукові розвідки В. Вершиніна, А. Громцевої, М. Гузика, С. Лисенкової, В. Онищук, І. Підласого, В. Шаталова висвітлюють ідею самоосвітньої спрямованості процесу навчання. Питання активізації пізнавальної та самоосвітньої діяльності розглядають у своїх працях психологи Д. Богоявленський, Н. Менчинська, Т. Щукіна, дидакти М. Данилов, І. Лернер, М. Скаткін та інші.

Предметом наукового пошуку Н. Бухлової є самоосвітня діяльність. Однак проблемам самоосвітньої підготовки вчителя приділено недостатньо уваги, зокрема – питанню готовності вчителя до формування компетентностей учнів.

Учені-педагоги і психологи (Д. Алфьорова, М. Єрмоленко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Мижерикова, Н. Разіна, С. Романова, А. Хуторський, Є. Царькова, Є. Чеботарьова, С. Шишова та ін.) займалися проблемою професійної компетенції і компетентності вчителя. У вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях цю проблему аналізували А. Богуш, С. Бондар, Н. Глинянюк, Є. Павлютенков, С. Тищенко та ін.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з окресленої проблеми з'ясовано, що, незважаючи на висвітлення питань самоосвітньої діяльності взагалі, а також професійної компетентності і самоосвітньої компетентності, необхідним є вивчення самоосвітньої підготовки вчителя щодо формування ключових компетентностей учнів, зокрема – методичного супроводу, що реалізується у відповідних методичних рекомендаціях з метою ефективного здійснення цього виду діяльності.

Мета статті – обґрунтувати методичні прийоми самоосвітньої підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси в освіті вимагають оновлення освітнього середовища, змісту освіти, інноваційних форм і методів навчання. Зростаючі вимоги до якості знань, ускладнення форм організації уроку – все це вимагає підвищення професійної компетентності та мотивування вчителя до самоосвітньої діяльності з метою реалізації ідей компетентнісно орієнтованого навчання.

У Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду до 2020 року наголошується на необхідності модернізації підготовки педагогічних кадрів та системи підвищення їх кваліфікації для забезпечення вимог суспільства до якості надання освітніх послуг,

розвитку в молоді активної громадянської позиції [6].

Адже педагогічна діяльність, будучи сплавом науки й мистецтва, завжди припускає творчість, практично втілювану в нестандартний підхід до рішення проблем; розробка нових методів, форм, прийомів і засобів та їх оригінальних сполучень; ефективне застосування наявного досвіду; удосконалення раціоналізації модернізації відомого відповідно до нових задач; удала імпровізація на основі як точного знання й компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; уміння бачити «віяло варіантів» рішення однієї й тієї ж проблеми; уміння трансформувати методичні рекомендації, теоретичні напрацювання в конкретних педагогічних діях тощо [5].

Вивчення результатів психолого-педагогічних і соціологічних досліджень, аналіз реальної шкільної практики, аналіз педагогічної діяльності вчителів, анкетування й опитування дали можливість визначити такі проблеми і труднощі у практиці роботи вчителів щодо формування ключових компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема:

- зниження рівня професійної діяльності вчителів, їх методичної майстерності, що підтверджується при проведенні навчальних занять, у процесі атестації;
- зниження творчого рівня методичної роботи і відсутність у ній елементів експериментальної діяльності;
- низький рівень педагогічної майстерності вчителя для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання;
- відсутність комплексу науково-методичного забезпечення, що відповідає вимогам навчальних стандартів, сприяє формуванню компетентності учнів.

Результатами науково-педагогічного пошуку встановлено, що усвідомленням недостатності досягнутих результатів і бажанням їх поліпшити керуються в своїй педагогічній діяльності – 20 % педагогів; високим рівнем професійних досягнень, сильною потребою в досягненні високих результатів – 20 %; потребою в контактах з цікавими, творчими людьми – 53,3 %; бажанням створити нову, ефективну школу для дітей – 20 %; потребою в новизні, оновленні, зміні обстановки, подоланні рутини – 26,6 %; потребою в лідерстві – 6,6 %; потребою в пошуку, дослідженні, кращому розумінні закономірностей – 20 %; потреба в самовираженні, самовдосконаленні – 20 %; відчуттям власної готовності брати участь в інноваційних процесах, упевненістю в собі – 20 %; бажанням перевірити на практиці отримані знання при нововведеннях – 6,6 %; потребою в ризику – 0 %; матеріальними причинами: підвищенням заробітної плати, можливістю пройти атестацію і т.д. – 46,6 %; прагненням бути поміченим і гідно оціненим – 40 %.

Проведене дослідження дозволило виявити у педагогів наступні труднощі: слабка інформованість в колективі про можливі інновації – у 6,6 % педагогів; переконання, що ефективно навчати можна і по-старому – у 20 %; погане здоров'я, інші особисті причини – у 33,3 %; велика навчальне навантаження – у 40 %; невеликий досвід роботи – у 20 %; відсутність матеріальних стимулів – у 40 %; почуття страху перед негативними результатами – у 20 %; розбіжності, конфлікти в колективі – у 6,6 %.

Результати дослідження показали, що більшість педагогів сприймають нововведення помірно – 40 %, тобто не прагнуть бути серед перших, але й не хочуть бути серед останніх. Тоді як 26,6 % педагогів відносять себе до тих, що володіють високим рівнем новаторства, зокрема готові реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні.

Представлені результати пошуку щодо стану готовності вчителів до реалізації ідей компетентнісного підходу у закладах загальної середньої освіти дають підстави для пошуку шляхів вирішення проблеми, що склалася.

Найбільш ефективним способом підвищення педагогічної компетентності вважається самоосвіта вчителя.

Самоосвіта є усвідомленою потребою в постійному вдосконаленні власної професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку

особистісно і соціально значущих якостей особистості вихователя та особистості кожної дитини.

Закон України «Про освіту» визначає самоосвіту як інформальну освіту, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю [3].

Систему самоосвіти вчителя можна розглядати як сукупність складових: самооцінка – вміння оцінювати свої можливості; самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей; самовизначення – вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси; самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність; самореалізація - реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність; саморозвиток – результат самоосвіти [2].

Самоосвітня діяльність вчителя не має звужуватися до процесу елементарного відновлення знань, якими оволодіє останній. Це перш за все процес ознайомлення з новітніми дослідженнями у галузі педагогіки та психології, пошук нових напрямків у методиці та організації освітнього процесу, розгляд педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі на високому науковому рівні.

Задля ефективного здійснення самоосвітньої підготовки було розроблено методичні рекомендації для вчителів, а саме:

1) виробити й усвідомити індивідуальний стиль своєї педагогічної діяльності, педагогічного спілкування;

2) вивчати літературу з проблеми психолого-педагогічної компетентності;

3) активно займатися самопізнанням особистісних і професійних особливостей з метою використання своїх можливостей в освітньому процесі;

4) регулярно аналізувати освітній процес, що дозволить своєчасно виявити професійні труднощі і помилки;

5) підвищувати свій рівень психолого-педагогічної компетентності як особистісну і професійну ціннісну орієнтацію;

6) здійснювати самоосвітню діяльність, враховуючи сучасні тенденції у системі освіти, зокрема – реалізацію компетентнісно орієнтованого навчання;

7) регулярно аналізувати свій життєвий і професійний досвід з метою оволодіння адекватною особистісною та професійною самооцінкою;

8) усвідомити, що вміння вирішувати конфліктні ситуації на практиці є життєвонеобхідним і відпрацьовувати у себе практичні навички вирішення конфліктних ситуацій.

Представлена система методичних рекомендацій впроваджувалася у процесі роботи із педагогами, які брали участь у опитуванні, щоб їхня самоосвітня діяльність здійснювалася відповідно до існуючих нововведень в освітньому процесі закладів загальньої середньої освіти і носила системний характер. Упровадження запропонованих методичних рекомендацій у представленій сукупності відбувалося шляхом використання відповідно розробленого науково-методичного забезпечення.

Науково-методичне забезпеченням підготовки вчителя до реалізації ідей компетентнісно орієнтованої освіти у закладах загальної середньої освіти представляє сукупність форм і методів, що сприяють підвищенню рівня фахової підготовки вчителя. Зокрема, це створення умов для формування творчої особистості педагога і підтримки професійної форми його діяльності. Дотримання цих умов сприяє розвитку в учителя педагогічної системи, в якій він проявляє себе у ролі помічника дослідницької діяльності учнів, а також виробленню педагогічної техніки для спонукання до творчої

діяльності учнів, спрямованої на послідовне досягнення її творчої продуктивності та формування в учня відповідних компетентностей.

Найбільш поширеними формами роботи з учителями, на нашу думку, є вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні та групові завдання, практикуми, семінари та ін. Виявленню ефективних форм роботи з учителями в умовах компетентнісно орієнтованої освіти сприяло проведення дослідження, результати якого показали, що професійний саморозвиток є найбільш продуктивною індивідуальною формою самоосвітньої підготовки, а мережеві педагогічні спільноти – груповою.

Розглядаючи професійний саморозвиток як ефективну індивідуальну форму самоосвітньої підготовки, зазначимо, що професійні саморозвиток і самовиховання – це свідома діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до професійних вимог [7].

Сутність професійного саморозвитку педагога базується на двох підходах. Перший пов'язаний із саморозвитком самої особистості педагога, другий – зі статусом цього педагога в тій чи іншій системі професійної діяльності. Загальним для того й іншого підходу є, те що індивідуальні здібності певної людини і соціальне середовище, в якому вона перебуває, взаємопов'язані, що процес саморозвитку має свої етапи, що особистісний розвиток залежить від професійного.

Основними компонентами професійного саморозвитку вважаються: самопізнання себе з професійної точки зору, постійне самовизначення, розвиток професійних навичок, самопроєктування, створення певної стратегії для зростання з професійної точки зору своєї діяльності, самоорганізація і самоврядування [2].

Найпоширенішими формами роботи з професійного саморозвитку педагога є: робота над єдиною методичною темою, над темою тимчасових творчих груп, використання програмно-цільового і проєктного підходів, семінари на постійній основі, педагогічні ради.

Ефективному саморозвитку сприяють вправи: «Чарівний глечик», «Оплески», «Крок до успіху», «Поле вражень». Зазначені вправи здебільшого включають до програм тренінгів з професійного зростання, бо їх використання сприяє виявленню сильних і слабких сторін професійного саморозвитку вчителя, формуванню професійних якостей, перевірці стану впровадження у практику роботи вчителя нових прийомів, форм, методів, методик роботи із учнями. Сприятливим буде включення даних вправ у роботу семінарів, педагогічних рад, методичних тижнів (фестивалів) тощо для активізації самоосвітньої роботи педагога.

Мережеві педагогічні спільноти є віртуальними об'єднаннями за професійною ознакою, контент спілкування яких пов'язаний із фаховими питаннями або спільною продуктивною професійною діяльністю в мережі [4].

Метою таких об'єднань є обговорення професійних проблем, інформаційно-методична підтримка, створення бази навчально-методичних ресурсів, поширення перспективного педагогічного досвіду тощо. Об'єднання діє за умови наявності організаційної структури, яка забезпечує можливість спілкування в мережі, та мотивації діяльності.

Найбільш поширеними формами роботи, які використовує спільнота, є: навчальні семінари; віртуальні конференції; конкурси, акції; «майстерні» або майстер-класи; опитування, обговорення в чаті; фестиваль проєктів; створення сайтів, тощо. Це дає можливості кожному учаснику спільноти обрати власну траєкторію професійного зростання. Для самоосвітньої діяльності педагога дуже важливе спілкування з колегами. Завдячуючи мережевому співтовариству, вчитель може у зручний час, маючи доступ до Інтернету, спілкуватися зі своїми колегами й однодумцями, що сприяє підвищенню рівня професійної культури, а також спонукає до саморозвитку і самовдосконалення.

Висновки. Здійснене дослідження дає підстави для висновків про те, що саморозвиток педагога є основною рушійною силою особистісного і професійного

розвитку, сприяє формуванню власного стилю в професійній діяльності, який базується на загальноприйнятих дидактичних засадах і відповідає сучасним тенденціям у сфері освіти, що допомагає осмислити свою сутність у професії, сприяє самовдосконаленню і становленню професіонала, а також ефективності розвитку мережевих педагогічних спільнот.

Визначені у дослідженні методичні рекомендації щодо ефективного здійснення самоосвітньої діяльності педагогів спрямовують до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти, сприяють активізації основних складових професійного саморозвитку, а саме: когнітивної – пізнання себе, міжособистісного спілкування, стереотипних уявлень, стильових особливостей; змістової – особливостей розвитку педагога в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, визначенню основної суті для кожного учасника, змісту професійної діяльності, ставленню до себе як до особистості, як до професіонала, ставленню до праці та до професії, визначенню професійних перспектив тощо; мотиваційної, що полягає в актуалізації мотивів під впливом різноманітних умов (ситуацій) професійної діяльності (розв'язання проблем, прийняття рішень).

Представлене науково-методичне забезпечення, що включає ефективні форми і методи роботи з педагогами сприяє: організації спільної діяльності; створенню єдиного інформаційного простору; обміну досвідом, підтримкою і співробітництвом; поширенню успішних педагогічних практик; організації формального і неформального спілкування на професійні теми; ініціації віртуальної взаємодії для подальшої взаємодії поза Інтернетом; підтримці нових освітніх ініціатив, зберіганню інформації у вигляді текстів, аудіо та відеоматеріалів, які містять навчально-виховний зміст; розміщенню своїх файлів і користуванню доступними в бібліотеці спільноти; спілкуванню (форум, чат, коментарі); участі в конкурсах, акціях, проєктах, обговореннях; створенню власних електронних сторінок (портфоліо).

Подальшого наукового розгляду потребує обґрунтування методичної системи самоосвітньої підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бухлова Н. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Харків: Основа, 2003. 67 с.
2. Жорова І., Кузьмич Т., Назаренко Л. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. Херсон: РІПО, 2012. 80 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Осадчий В. Мережеві педагогічні співтовариства як засіб удосконалення професійної підготовки вчителів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 4 (18). С. 60–67.
5. Поташник М., Левит М. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Москва: Педагогическое общество России, 2016. 185 с.
6. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: розпорядження КМ від 3 квітня 2017 р. № 275-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#Text
7. Смолюк А. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2 (3). С. 40–47.

References:

1. Bukhlova, N. (2003). *Orhanizatsiia samoosvitnoi diialnosti uchniv* [Organization of students' self-educational activities]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
2. Zhorova, I., Kuzmych, T., & Nazarenko, L. (2012). *Samoosvita pedahoha yak umova pidvyshchennia yoho profesiinoi kompetentnosti: metodychni rekomendatsii* [Teacher's self-education as a condition for increasing his professional competence: methodical recommendations]. Kherson [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine "On Education". Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

4. Osadchyi, V. (2010). Merezhevi pedahohichni spivtovarystva yak zasib udoskonalennia profesiinoi pidhotovky vchyteliv [Online pedagogical communities as a means of improving teacher training]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, (18), 60–67 [in Ukrainian].
5. Potashnik, M., & Levit, M. (2016). *Osvoenie FGOS: metodicheskie materialy dlia uchitelia* [Mastering the Federal State Educational Standard: teaching materials for teachers]. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
6. On approval of the medium-term plan of priority actions of the Government until 2020 and the plan of priority actions of the Government for 2017: Order of the Cabinet of Ministers dated April 3, 2017 No. 275-r. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#Text [in Ukrainian].
7. Smoliuk, A. (2016). *Teoretychnyi analiz problemy profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly* [Theoretical analysis of the problem of professional self-development of future primary school teachers]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni,* 2(3), 40–47 [in Ukrainian].

Levchenko F. G.,
orcid.org/0000-0003-4295-2934

METHODICAL SUPPORT OF SELF-EDUCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER FOR FORMATION OF STUDENTS' KEY COMPETENCIES IN THE INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article is devoted to the definition and substantiation of methodological recommendations for the implementation of self-education of teachers for the formation of students' key competencies in the institutions of general secondary education.

The article presents the results of a study on the readiness of teachers to form students' key competencies, which consisted in finding difficulties in carrying out this activity and finding data on the current state of this readiness, in particular, a small number of teachers (26 %) are ready to form key competencies. To solve the problem, self-educational training was chosen as an effective way to increase the professional competence of the teacher.

Such developed methodical recommendations promoting qualitative realization of self-educational preparation as to develop individual style; to study literature; to engage in self-knowledge; to analyze the educational process; to carry out self-educational activities, etc are presented.

It is emphasized that the implementation of the developed methodological recommendations in the self-educational practice of teachers can be effectively carried out by using scientific and methodological support, which is represented by a set of forms and methods (exercises for self-preparation, trainings, creative individual and group tasks, workshops, seminars, etc.), which help to increase the level of professional training of teachers.

The most productive forms of self-educational training, professional self-development among individual, network pedagogical communities among group ones are defined. It is concluded that certain recommendations and forms of self-education contribute to the activation of cognitive, emotional and semantic activities of teachers, and they are the main driving force of personal and professional development, manifested in the formation of their own style of professional activity, self-improvement and professional development.

Key words: self-educational teacher training, key competencies of students, the institutions of general secondary education, competence approach, educational process, teacher's readiness, teacher's self-education.

Дата надходження статті: 27.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Тименко В. П.

УДК 378.015. 31: 355.317-057. 86(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.270

Любас А. А.*,*
orcid.org/0000-0001-6068-6065

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БОЙОВОГО ТА ОПЕРАТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті проаналізовано ефективність формування міжкультурної компетентності у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення.

У період навчання майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення офіцери оволодівають навичками, вміннями, методами та формами організації професійної діяльності, а саме: вправляються у виконанні службових обов'язків у військових частинах, закріплюють теоретичні знання, розвивають навички облаштування укриття з використанням маскувальних властивостей місцевості, влаштування загородження, ведення бою тощо. На командно-штабних, тактичних навчаннях курсанти відпрацьовують методи ведення операції або бою на тлі спеціально створеної військово-політичної, стратегічної, оперативної та бойової обстановки.

Звернуто увагу, що у процесі проходження практики майбутні фахівці бойового та оперативного забезпечення повинні розвивати мовні знання, такі як: полікультурні знання, знання про військово-професійні цінності, правила вербальної та невербальної комунікативної поведінки військовослужбовців. Метою їх навчання є отримання знань про стилі спілкування американських, англійських військовослужбовців та використання комунікативних стратегій для досягнення мети, вміння вести діалог з представниками інших культур. Військовослужбовці закріплюють навички толерантної комунікативної поведінки, здатність контролювати свої дії під час спілкування, зокрема вміння долати страх, етнічні та культурні стереотипи

Зроблено висновки, що під час проходження курсантами навчальної і військової практики в умовах, наближених до реальних, з метою формування міжкультурної компетентності виявили проблемно-пошукові методи навчання, а саме кейс метод та навчально-рольова гра. Застосування кейс методу сприяє створенню умов для формування навичок й умінь, що є вагомими складовими міжкультурної компетентності. Навчально-рольова гра передбачає моделювання ситуацій професійно орієнтованого спілкування й має на меті навчання майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення прийняттю рішень.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, комунікативна компетентність, майбутні фахівці бойового та оперативного забезпечення, практична підготовка, військово-професійна підготовка.

Постановка проблеми. В сучасних умовах метою військових блоків є взаємопідтримка держав у процесі захисту їх територіальної цілісності, гуманітарних операцій у складі міжнародних організацій, а саме: НАТО, ЄС,ООН, вирішення військових конфліктів, тому для військовослужбовців стає особливо важливою здатність до міжкультурної комунікації. Згідно з міжнародною програмою НАТО «Партнерство заради миру» та посилення співробітництва з державами-партнерами України, розвиток у майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення міжкультурної компетентності набуває важливої ролі у їхній професійній діяльності. За допомогою міжкультурної компетентності майбутні військовослужбовці зможуть повноцінно

* © *Любас А. А.*

виконувати свої професійні обов'язки під час міжнародних навчань та багатостороннього співробітництва із залученням представників НАТО [5].

Аналіз досліджень. Для випускників вищих військових навчальних закладів практична підготовка є необхідним елементом військово- професійної підготовки [10].

У праці «Педагогіка туризму» В. Федорченка, Н. Фоменка, М. Скрипника, Г. Цехмістрової практична підготовка інтерпретується як складова частина професійної освіти, що відображає методи і форми, зміст організації процесу та формування умінь і навичок. Цей процес спрямований на підвищення здатності військовослужбовців до спеціалізованої праці та розвиток ключових компетентностей [7, с. 169]. Дидактична мета практичної підготовки курсантів полягає в оволодінні вміннями, навичками, методами, формами та засобами організації майбутньої професійної діяльності [11, с. 318].

М. Дзіковська вважає, що практична підготовка допомагає закріпити уміння, знання та навички, які набуваються курсантами у процесі їхньої професійної підготовки [3, с. 85].

В. Шевчук та О. Сідельник зауважують, що практична підготовка формує готовність до прийняття самостійних рішень, виходячи з певної ситуації [14, с. 191].

Мета статті – з'ясувати шляхи формування та набуття міжкультурної компетентності курсантами під час проходження практичних занять.

Виклад основного матеріалу. У дисертації А. Любас підкреслено, що практична підготовка, як і військово-професійна підготовка, допомагає сформувати у майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення професійно значущі знання, уміння та навички, а також індивідуально-психологічні якості особистості [5].

У практичну підготовку входять такі компоненти: зміст, мета, форми, методи, організаційно-методичне забезпечення військово-професійної підготовки курсантів. Головні принципи реалізації практичної підготовки визначені у робочих навчальних програмах та робочих планах навчальних дисциплін [там само].

Під час проходження практики отримані теоретичні знання переходять у практичну площину. З'являється потреба в активній навчальній діяльності, що визначається моделлю майбутньої посади, яка реалізується у кваліфікаційних вимогах та допомагає удосконалити професійні навики та вміння [2, с. 15].

Головні завдання практичної підготовки військовослужбовців:

– отримати уміння і навички під час виконання службових обов'язків у військових частинах;

– набути навички та уміння у формуванні ціннісних орієнтацій;

– поглибити та закріпити теоретичні знання, отримані під час навчання [5].

Модель особистості військового фахівця включає в себе такі елементи: настанова на професію, чіткість громадянських та професійних позицій, інтерес до військової служби, спеціальні та організаторські здібності, внутрішня цілісність особистості, її настанов і справ, відносин і реальної поведінки, уміння відстоювати свої переконання та добиватися реалізації поставлених цілей [6, с. 167].

Практична підготовка курсантів повинна визначати основні види професійної компетентності, позитивно мотивувати майбутніх військовослужбовців до подальшої військово-професійної діяльності [5].

Під час проходження практичної підготовки курсанти опановують комунікативну, міжкультурну й управлінську компетентності [там само].

Управлінська компетентність формується під час діалогічних взаємин викладача і курсанта та продовжується у процесі проходження ними практичної підготовки. В умовах навчальних ситуацій курсанти відпрацьовують навчально-бойові завдання, здобуваючи при цьому навички та уміння діяти у критичних ситуаціях, розвивають самостійність мислення, формують індивідуальний стиль управління. Це проявляється

у ситуаціях із використанням сучасних зразків озброєння військової, а також електронно-обчислювальної техніки [3; 5].

Комунікативна компетентність допомагає курсантам морально та психологічно адаптуватися, а також сприяє успішній комунікативній взаємодії. Емоційне сприйняття бійцем інших військовослужбовців має зворотну силу впливу на інтелектуальну та вольову сферу особистості, а також військового колективу. Це є основа формування відповідного самопочуття воїнів. Сприятливе комунікативне середовище забезпечує злагоджені дії під час несення служби [1, с. 181; 5].

Практична підготовки майбутніх військовослужбовців поділяється на: первинну військово-професійну підготовку, навчальну, військову, ремонтну практики курсантів та військове стажування [10].

Розглянемо особливості навчальної та військової практики майбутніх військовослужбовців. Виконуючи практичні дії на польовій навчально-матеріальній базі Міжнародного центру миротворчості та безпеки, курсанти мають можливість ознайомитися зі зразками озброєння, автомобільною технікою, броньованими засобами пересування, а також засобами зв'язку [5].

Участь у діях у складі миротворчих місій підрозділів Збройних Сил України, передбачає підготовку відповідного рівня сумісності зі збройними силами держав – членів НАТО та ЄС [там само].

Командно-штабні навчання визначаються як форма спільного навчання командирів і штабів, узгоджена спільна діяльність з управління підпорядкованими органами та підрозділами. Метою даних навчань є: відпрацювання бойових дій, покращення управлінської діяльності та вирішення завдань щодо найбільш важливих етапів розвитку військових дій. Командно-штабні навчання починаються в місцях постійної дислокації або у вихідних районах. На цих навчаннях майбутні фахівці бойового та оперативного забезпечення відпрацьовують підготовку та проводять операції на тлі спеціально створеної стратегічної, військово-політичної, оперативної або бойової обстановки. Згадані навчання поділяються:

– за масштабами – на стратегічні, оперативні, оперативно-тактичні й тактичні, оперативно-стратегічні;

– з організації управління – із засобами зв'язку і без них;

– за складом – залучені сили і засоби з позначеними військами і без них;

– за характером поставлених цілей – дослідницькі, дослідні та спеціальні,звичайні, показні;

– за методами проведення – односторонні, двосторонні, одноступеневі та багатоступеневі [5].

В останні роки виділяється нова форма командно-штабних навчань–комп'ютерні навчання (CAX - Computer Assisted Exercise) [5; 9].

Курсанти залучаються до виконання поставлених керівництвом штабу оперативно-службових завдань у складі відповідних підрозділів під час виконання практичних занять [5].

Тактичні навчання – це основна форма польового вишколу частин та підрозділів, що є важливим засобом підвищення бойової готовності військ. Навчання можуть бути двосторонніми або односторонніми, але з обов'язковим позначенням ворога. На навчаннях більша частина часу відводиться бойовим діям [8, с. 26].

Підрозділи мають практично виконувати всі необхідні в сучасному бою роботи, а саме:

– обладнувати укриття для особового складу, озброєння й бойової техніки;

– здійснювати заходи щодо маскування і влаштовувати загородження;

– здійснювати технічне обслуговування бойової техніки, автотранспорту та інші заходи відповідно до визначеної обстановки і фактичного стану підрозділів, а також здійснювати заходи з надання медичної допомоги [13, с. 34].

Навчальні цілі даних навчань спрямовані на досягнення готовності до виконання військових завдань, відпрацювання питань щодо висування підрозділу, розгортання у бойовий порядок, ведення зустрічного бою, пересування підрозділу, відходу і виходу з бою. У ході навчань рішення щодо розіграшу бойових дій самостійно приймається командиром рівня взвод-рота-батальон. Курсанти набувають практичні навички ведення бою, комунікативної взаємодії, вдосконалюють свою військову майстерність в умовах, максимально наближених до реальних [5].

Міжнародні інтеграційні процеси військової співпраці, вимоги до рівня підготовки військовослужбовців зумовлюють необхідність оволодіння ними міжкультурною компетентністю, а відтак – перехід від педагогічного традиціоналізму до нових методів та форм навчання, зорієнтованих на формування творчої, свідомої особистості, а також компетентного військового спеціаліста, який здатний до успішної міжкультурної комунікації [там само].

Основний ворог раціонального військового мистецтва та вмілого керування – шаблонність дій командира, що призводить до втрати військовослужбовцем уміння проявляти оригінальність під час вирішення поставлених завдань та творчо мислити [2, с. 16].

Практична підготовка і військова професійна підготовка повинні надавати майбутньому військовому спеціалісту вміння та навички поєднувати в різних варіантах теоретичні завдання та наукові здобутки з вирішення питань, які виникають у реальній військовій професійній діяльності [5].

П. Сердюков вважав, що застосування науково обґрунтованих методів, засобів і прийомів у процесі навчання передбачає створення системи технічних, програмних, навчальних і методичних засобів, які сприятимуть ефективному розв'язанню професійних, навчальних та наукових завдань у процесі проходження практичних занять [12, с. 7]

Перехід до інноваційної освіти включає реалізацію таких організаційно-методичних засад як:

– створення комп'ютерних (інформаційних систем його підтримки), комп'ютеризація освітнього процесу, оновлення нормативної та навчально-методичної документації;

– реалізація інтегрованих навчальних курсів зі загальнонаукової, загальновійськової та спеціальної підготовки в єдиний блок військово-професійної підготовки;

– введення нових навчальних спецкурсів у навчальні плани;

– розробка інтерактивних систем навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін;

– суттєве збільшення навчального часу для практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення [5].

Активні та інтерактивні методи навчання вважаються найбільш ефективними серед інноваційних технологій навчання. Доцільність їх використання підтверджується швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій [там само].

Проведення багатонаціональних навчань та тренувань передбачає досягнення ефективності спільних дій згідно сценарію навчань, тактичної обстановки бойового завдання. Міжнародні навчання проводяться в Україні з метою відпрацювання питання боєздатності підрозділів, готовності до виконання завдань бойового, логістичного і гуманітарного характеру у випадку відбиття збройної агресії та під час операцій миротворчого і стабілізаційного характеру в складі коаліційних сил. Відбувається поглиблення тактичної та оперативно-тактичної сумісності української армії зі збройними силами країн-партнерів, країн НАТО на рівні штабів та підрозділів. Під час проходження таких міжнародних навчань відбувається інтенсивна професійна міжкультурна взаємодія військових. Оперативно-тактична злагодженість дій залежить

від вербального порозуміння, правильного вибору комунікативних стратегій спілкування, невербальної поведінки та толерантності [там само].

У процесі міжкультурної взаємодії можуть виникати непорозуміння, проявлятися етноцентричні установки, забобони, критична оцінка чужої культури. Вище перелічені чинники не сприятимуть ефективному виконанню завдань [5].

Розвиток відповідних знань, навичок та умінь у процесі проходження навчальної та військової практик сприятиме підвищенню рівня міжкультурної компетентності курсантів. До знань і умінь, які варто розвивати у процесі проходження практичної підготовки і які забезпечать майбутнім офіцерам ефективну міжкультурну комунікацію у процесі проходження практики, відносимо:

- мовні знання, полікультурні знання, знання про військово-професійні цінності, правила вербальної та невербальної комунікативної поведінки військовослужбовців, знання комунікативних стратегій, знання про стилі спілкування американських та англійських військовослужбовців,
- вміння вести діалог з представниками інших культур, аналізувати комунікативну ситуацію, відбирати й використовувати відповідні комунікативні стратегії для досягнення комунікативної мети, здатність контролювати свої дії під час спілкування, зокрема вміння долати страх, етнічні та культурні стереотипи,толерантну комунікативну поведінку [4].

Висновки. Під час проходження курсантами практичної підготовки в умовах, наближених до реальних, з метою розвитку та удосконалення у них міжкультурної компетентності, використання проблемно-пошукових методів, а саме: кейс метод та навчально-рольова гра виявились ефективними.

Для подальшого формування міжкультурної компетентності майбутніх військовослужбовців у процесі проходження практики кейси та навчально-рольові ігри пропонується подавати англійською мовою.

Проаналізувавши вище викладений матеріал, ми дійшли висновку, що у процесі проходження курсантами практичної підготовки, потрібно створювати належні умови для удосконалення міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у дослідженні шляхів розширення та вдосконалення практичних навичок міжкультурної компетентності майбутніх офіцерів.

Список використаних джерел:

1. Барабанщиков А. В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. Москва: ВПА, 1980. 277 с.
2. Брижатий Є. І. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів: від готовності до професіоналізму. *Вісник Національного університету оборони України*, 2014. № 6 (43). С. 13–17.
3. Дзіковська М. І. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у коледжі. *Молодий вчений*, 2018. № 3 (55). С. 84–89.
4. Любас А. А. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення. *Педагогічний альманах.* 2017. Вип. 35. С. 154–160
5. Любас А. А. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення: дис. ... д-ра філософії: 015 / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2021. 316 с.
6. Монастирський В. М. Педагогічні умови військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України та правоохоронних органів держави у військових навчальних підрозділах ЗВО. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки,* 2019. Вип. № 1. С. 165–170.
7. Педагогіка туризму / Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Цехмістрова Г. С. Київ.: Вид. дім «Слово». 2004. 296 с.

8. Петренко В. М., Ляпа М. М., Житник В. Є. Повсякденна діяльність командира підрозділу: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет. 2014. 450 с.
9. Політика. Право. Життя. URL: www.Pollawlife.com.ua/2015/04 blog-post.html
10. Про затвердження «Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України». *Наказ Міністерства оборони України № 346 від 22.07.2015*. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15/print
11. Рацул А. Б., Довга Т. Я., Рацул А. В. Педагогіка: інформативний виклад: навч. посіб. 2-ге вид. перероб. і доп. Київ., 2015. 320 с.
12. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій: автор. … дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський державний лінгвістичний університет. 1997. 32 с.
13. Тактическая подготовка: учебн.-метод. пособ. / ред. В. М. Чайка, В. Н. Дорошкин. Москва: Военное издательство, 1989. 176 с.
14. Шевчук Т. В., Сідельник О. К. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій. *Науковий вісник НЛТУ України. Серія економічна*, 2017. Вип. 27. № 2. С. 189–192.

Reference:

1. Barabanshchykov, A. V. (1980). Aktualnye problemy pedahohyky y psykholohyy vysshei voennoi shkoly [Current problems of pedagogy and psychology of higher military school]. Moskva: VPA [in Russian].
2. Bryzhatyi, Ye. I. (2014). Viiskovo-profesiina pidhotovka maibutnikh ofitseriv: vid hotovnosti do profesionalizmu [Military-professional training of future officers: from readiness to professionalism]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, 6 (43), 13–17. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_6_4 [in Ukrainian].
3. Dzikovska, M. I. (2018). Orhanizatsiia praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychykh spetsialnostei u koledzhi [Organization of practical training of future specialists of natural sciences at the college]. Molodyi vchenyi, 3 (55), 84–89. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3%281%29__22 [in Ukrainian].
4. Liubas, A. A. (2017). Sutnist i struktura mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv boiovoho ta operatyvnoho zabezpechennia [The essence and structure of intercultural competence of future specialists of combat and operational support]. Pedahohichnyi almanakh, 35, 154–160. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_35_25 [in Ukrainian].
5. Liubas, A. A. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv boiovoho ta operatyvnoho zabezpechenniain [Pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future specialists of combat and operational support]. (Candidate's thesis). Ivan Franko National University of Lviv. Lviv [in Ukrainian].
6. Monastyrskyi, V. M. (2019). Pedahohichni umovy viiskovo-profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy ta pravookhoronnykh orhaniv derzhavy u viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh ZVO [Pedagogical conditions of military and professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine and law enforcement agencies of the state in military educational units of higher education establishments]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: «Pedahohichni nauky», 1, 165–170. DOI: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua [in Ukrainian].
7. Fedorchenko, V. K., Fomenko, N. A., Skrypnyk, M. I., & Tsekhmistrova, H. S. (2004). Pedahohika turyzmu [Pedagogy of tourism]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Petrenko, V. M., Liapa, M. M., & Zhytnyk, V. Ye. (2014). Povsiakdenna diialnist komandyra pidrozdilu [Daily activities of the unit's commander]. Sumy [in Ukrainian].
9. Polityka. Pravo. Zhyttia [Politics. Right. Life]. Retrieved from http://www.pollawlife.com.ua/2015/04/blog-post.html [in Ukrainian].
10. Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated July 22, 2015 No. 346. Regulations on the peculiarities of the organization of the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military educational units of higher educational institutions of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15/conv/print [in Ukrainian].
11. Ratsul, A. B., Dovha, T. Ya., & Ratsul, A. V. (2015). Pedahohika: informatyvnyi vyklad [Pedagogy: informative presentation]. Kyiv [in Ukrainian].

12. Serdiukov, P. I. (1997). Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov u movnomu vuzi z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Theoretical bases of teaching foreign languages in a language university with the use of information technologies]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv State Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
13. Chaika, V. M., & Doroshkin, V. N. (Ed.). (1989). Takticheskaia podgotovka [Tactical training]. Moskva: Voennoe izdatelstvo [in Russian].
14. Shevchuk, T. V., & Sidelnyk, O. K. (2017). Praktychna pidhotovka studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv yak nevidiemna determinanta formuvannia yikhnikh profesiinykh kompetentsii [Practical training of students of higher educational institutions as an integral determinant of the formation of their professional competencies]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Seriia ekonomichna, 2, 189–192. DOI: https://cyberleninka.ru/article/n/praktichna-pidgotovka-studentiv-vischih-navchalnih-zakladiv-yak-nevidemna-determinanta-formuvannya-yihnih-profesiynih-kompetentsiy [in Ukrainian].

Liubas A. A.,
orcid.org/0000-0001-6068-6065

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF COMBAT AND OPERATIONAL SUPPORT

The article analyzes the effectiveness of the formation of intercultural competence in the process of practical training of future specialists of combat and operational support.

During the training of future specialists of combat and operational support, officers master the skills, abilities, methods and forms of professional activity, namely: practice in the performance of official duties in military units, consolidate theoretical knowledge, develop shelter skills using camouflage properties, barricades, fighting, etc. At command and staff, tactical exercises, cadets practise methods of conducting an operation or combat against the background of a specially created military-political, strategic, operational and combat environment.

It is noted that in the process of internship, future specialists of combat and operational support should develop language skills, such as: multicultural knowledge, knowledge of military-professional values, rules of verbal and nonverbal communicative behavior of servicemen. The purpose of their training is to gain knowledge about the communication styles of American and British servicemen and the use of communication strategies to achieve the goal, the ability to engage in dialogue with representatives of other cultures. Servicemen consolidate skills of tolerant communicative behavior, the ability to control their actions during communication, including the ability to overcome fear, ethnic and cultural stereotypes

It is concluded that during cadets' training and military practice in conditions close to the real ones in order to form intercultural competence, problem-searching teaching methods were found, namely the case method and the educational role-playing game. The use of the case method helps to create conditions for the formation of skills and abilities that are important components of intercultural competence. Educational role-playing game involves modeling situations of professionally oriented communication and aims to train future specialists of combat and operational decision-making.

Key words: intercultural competence, communicative competence, future specialists of combat and operational support, practical training, military-professional training.

Дата надходження статті: 17.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н. О.

УДК 373.2.091.12-051:005.336.4(100):001.895
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.271

Машкіна Л. А.*,*
orcid.org/0000-0002-4942-7924

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглянуто необхідність інноваційної підготовки фахівців,індикаторами якої є наступні елементи: попередні успіхи студентів у роки навчання в педагогічних навчальних закладах, інформованість про інновації і готовність до їх практичного втілення. Висвітлено зарубіжний досвід інноваційної підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти в системі вищих навчальних закладів Європи й Америки, структуру та особливості навчання і викладання в них. Проаналізовано зміст та методику підготовки до використання інноваційних технологій на практиці. Висвітлено новаторські методи роботи (кооперване навчання, методи критичної педагогіки, педагогічної антропології, аутентичної та етнічної бесіди, тощо), форми організації (кооперативне навчання, мікронавчання, моделювання, мінікурси, виїзні семінари, тощо) та інноваційні моделі навчання студентів-бакалаврів з пошуковою спрямованістю, способи і засоби їх введення у навчальний процес. Виділено необхідні компоненти для створення ефективних ситуацій кооперованого навчання: позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки «пліч-о-пліч», індивідуальна відповідальність, вміння спільно працювати в малій групі, групова обробка результатів. Розглянуто практичні уміння та навички викладача закладу вищої освіти (володіння пояснювальними та дослідницькими методами навчання), які необхідні для ознайомлення студентів із нововведеннями, формування у них стійкої зацікавленості до вивчення та використання в своїй професійній діяльності інновацій, також указано функції викладача у ході навчального процесу (координатор, партнер). Описано методи надпредметної пошукової навчальної діяльності, до якої входять дослідницька, комунікативно-діалогова, дискусійна, ігрова, моделююча діяльність. Висвітлено завдання які стоять перед викладачем закладу вищої освіти в процесі викладання дисципліни.

Ключові слова: інноваційна підготовка, майбутні бакалаври, зарубіжний досвід, модель підготовки, інноваційні методи і форми.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком та новаціями майже в усіх галузях нашого життя. Не оминули зміни і освітній процес: впровадження інноваційних технологій, включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні навчальні заклади, зміна денної форми навчання на дистанційну в зв'язку з пандемією коронавірусу, що зумовило масовий перехід до навчання в онлайн режимі.

У зв'язку з інтелектуалізацією виробництва, у ряді країн світу ставляться завдання переходу до обов'язкової вищої освіти (Японія), в інших якість вищої освіти підвищується за рахунок збільшення капіталовкладень (США, Німеччина, Великобританія) або впровадження високих освітніх технологій (Італія, Франція, Швеція). Підвищення освітнього потенціалу в цих країнах і в Україні зокрема, здійснюється шляхом збільшення витрат на освіту, поліпшення матеріальної бази, комп'ютеризації. Водночас, відзначається нестача нових ідей, досконалих, відповідних потребам часу, технологій навчання та виховання.З огляду на це підготовку фахівців дошкільної освіти має бути переглянуто відповідно до сучасних тенденцій та нових умов життя. Важливе значення має вивчення та впровадження зарубіжного досвіду такої підготовки.

* © *Машкіна Л. А.*

Аналіз досліджень. У сучасних дослідженнях простежується ідея про необхідність інноваційної підготовки в педагогічних навчальних закладах, де б майбутні фахівці отримали не лише спеціальну підготовку, а й практичні вміння. Дослідники Хафер та Стенглад вважають, що існує позитивна кореляція між освітою та нововведеннями, тобто, чим вищий рівень освіти, тим вищий нахил до новаторства. Відповідно існує також позитивна кореляція між інформованістю та новаторством педагогів. Майда Уршич встановила, що педагоги з хорошою інформованістю позитивно ставляться до нововведень і, навпаки, у педагогів з поганою інформованістю про інновації існує негативне ставлення до новаторства [1].

Актуальні дослідження вчених (К. Ангеловскі, М. Кларін, М. Поташник та ін.) свідчать про необхідність інноваційної підготовки фахівців. Зокрема, вчений К. Ангеловскі, вивчаючи проблему підготовленості педагогів до сприйняття та застосування нововведень, дійшов висновку, що індикаторами такої підготовленості є такі елементи: попередні успіхи студентів у роки навчання в педагогічних навчальних закладах, інформованість про інновації і готовність до їх практичного втілення [7].

Науковці вважають, що підготовка до інноваційної діяльності – невід'ємний фактор успіху і головна умова для новаторства та творчого ставлення до справи.

Мета статті – розкрити основні аспекти зарубіжного досвіду інноваційної підготовки майбутніх бакалаврів у закладах вищої освіти, висвітлити його особливості та методику використання.

Виклад основного матеріалу. Особливістю сучасного навчання за кордоном є підготовка студентів до активного освоєння ситуації соціальних змін. Ці освітні орієнтири визнані міжнародною спільнотою як провідні в програмах ЮНЕСКО, де діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти.

Сучасна вітчизняна зарубіжна дидактика сьогодні найбільше орієнтується на інноваційне навчання, хоча у практиці навчальних закладів переважає підтримуючий тип навчання.

В останньому десятиріччі в розвинутих країнах світу змінюється характер навчання у вишах у контексті глобальних освітніх тенденцій, які отримали назву «мегатенденцій». Відомий дослідник проблем із зарубіжної педагогіки М. Кларін до їх числа відносить: безперервність освіти як нову якість та її масовий характер; значущість освіти як для індивіда, так і суспільства; спрямованість на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності; орієнтацію освітнього процесу на запити та потреби особистості; особистісно-зорієнтоване навчання студента, створення умов для його саморозкриття [7].

Про необхідність змін у вітчизняній підготовці фахівців свідчить аналіз сучасних зарубіжних систем підготовки кадрів, які відзначаються гнучкістю, відповідністю характеру різних систем дошкільної освіти. Так, у Японії, де, незважаючи на високу платню, у дошкільних закладах виховується більше половини дітей цього віку, досить висока якість виховної роботи забезпечується тим, що педагогів готують на найвищому рівні – у педагогічних університетах і коледжах.

У Франції, яка посідає одне з перших місць у світі за забезпеченістю дошкільними закладами, педагоги навчаються у чотирирічних закладах – «нормальних школах», які нещодавно отримали статус вишів професійного профілю. Французького педагога-дошкільника готують у двох вишах: в університеті та у «нормальних школах», яких налічується близько 120. Навчальний план включає чотири блоки: загально-педагогічний; блок предметної підготовки й ознайомлення з новою технікою і технологією; підготовку до виховної та адміністративної роботи; елективні курси (за вибором) [2].

У США фахівці з дошкільної освіти отримують загальну дворічну академічну підготовку, а на її базі – дво-чотирирічного коледжу, в якому значна увага приділяється вивченню психічного, фізичного розвитку дитини, нових технологій виховання

та навчання. Методи підготовки американських педагогів формуються на новій філософії конструктивізму і постмодернізму, яка є, за широким визнанням американських фахівців, філософією людства у XXI столітті. Основні ідеї цієї філософії зводяться до необхідності підготовки відповідальних, творчих, активних людей, які шанують диверситивність, діалог культур і спільне навчання викладачів й студентів. В основі методів, що базуються на цій філософії (кооперованe навчання, методи критичної педагогіки, педагогічної антропології, аутентичної та етнічної бесіди, презентації проєктів тощо), лежить організація кооперованого, співробітницького навчання майбутніх педагогів за допомогою диверситивних засобів групової роботи. Вона ґрунтується на взаємодопомозі студентів, кожний із яких зберігає власну ідентичність, при цьому поважаючи точку зору інших [3].

Американський вчений Д. Джонсон визначає п'ять необхідних компонентів ефективних ситуацій кооперованого навчання: позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки «пліч-о-пліч», індивідуальна відповідальність, вміння спільно працювати в малій групі, групова обробка результатів (Д. Джонсон, Дж. Флейвель, К. Сміт та ін.) Заслуговує на особливу увагу концепція метакогнітивності. За визначенням Дж. Флейнеля, метакогнітивність – це рівень особистості щодо власних когнітивних процесів, а також усього того, що їх стосується.

Виділяються різні форми кооперованих груп: формальні кооперовані групи, групи студентського бригадного поділу досягнень, джигсо і неформальні кооперовані групи. Для роботи в таких групах у студентів необхідно сформувати кооперовані навички, до яких Джонсон зі своїми колегами відносить формувальні, функціональні і формулятивні.

У цілому, кооперованe навчання сприяє академічним досягненням, кращому сприйняттю студентами диверситивних оточень, поліпшенню ставлення до дошкільного закладу, також, формуванню більш позитивних «Я-концепцій» студентів [5].

У вищій школі США здійснюється диференційований підхід до навчання, поширена практика консультування студентів і вибору академічного наставника, який викладає ту дисципліну, що студент обрав як основну. Велика увага приділяється самостійній пізнавальній діяльності студентів (розробка індивідуальних і групових проєктів, проведення теоретичних досліджень, індивідуальне вивчення курсу).

Важливе місце серед форм та методів навчання у вищій школі США виділено мікронавчанню, моделюванню, мінікурсам, веденню карти спостережень за роботою вчителя, вихователя. Заслуговує на увагу мікронавчання (відпрацювання окремих прийомів роботи вихователя з невеликою групкою, також ведеться відеозапис, щоб студенти мали можливість аналізувати свої дії і коректувати їх). Мінікурси – це показ коротких фільмів про роботу досвідчених педагогів та її аналіз [3].

У США, Англії також поширені практичні заняття в малих групах, мета яких – закріпити і поглибити інформацію, а також цілеспрямований уплив на формування особистості, розвиток критичного мислення, самостійності.

У. Макхічі виділяє завдання, які повинен вирішити викладач в ході дискусії: 1) постановка проблеми; 2) забезпечення значимої мотивації участі всіх студентів у дискусії; 3) спрямованість обговорення до необхідної мети; 4) посередництво в роз'ясненні різних думок; 5) узагальнення й оцінка висловлювань; 6) уточнення формулювань, що дають студенти; 7) оцінка роботи групи.

У практиці зарубіжної школи існує тенденція до введення міждисциплінарних навчальних курсів і семінарів, основним видом яких є виїзні семінари. Велика увага також приділяється самостійній роботі. В цьому плані заслуговує на увагу методика роботи за так званим планом Келлера, в основі якого тривала традиція експериментів на індивідуалізацію навчання, зокрема досліди Ф. Барка, дослідження Скіннера. Працюючи за Планом Келлера, викладач розподіляє навчальний матеріал на розділи

або навчальні одиниці, до яких студент отримує друковане керівництво і переходить від вивчення одного розділу до наступного. Таким чином, матеріал з інноваційних проблем вивчається студентом в індивідуальному, зручному темпі, що збільшує потенційні можливості для ефективного засвоєння знань.

Зарубіжні вчені також проводять дослідження, спрямовані на вивчення кола професійних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому педагогу та методи їх формування у процесі навчання у виші (О. Березовські, Б. Бромберек, Ю. Козловська, Т. Маліновські – Польща: Г. Атанасов. П. Драганов, С. Жекова – Болгарія; Є. Сечі, І. Фалуш – Угорщина; В. Кірш, А. Хумел, У. Шварцер – Німеччина), а також проблеми творчого мислення та творчої інноваційної діяльності (В. Калвейт, Г. Нойнер – Німеччина).

Як свідчать публікації, шляхи ознайомлення студентів з новими технологіями в зарубіжній вищій школі здійснюються на основі моделі навчання як творчого пошуку нових знань, так і пізнавальних орієнтирів високого рівня складності (Е. де Боно, Д. Брунер, Е. де Корте, Д. Мезероу, М. Ноуелз, Х. Таба, Д. Шваб ін.). Процес навчального інноваційного дослідження стає визначальним («процесуально-орієнтоване» навчання) і спрямованим на освоєння студентами процедур пошукової діяльності. Основними варіантами моделі творчого пошуку є: систематичне дослідження, спільне вироблення позицій, прийняття рішень на основі дискусії, гри, моделювання в предметно-змістовому та соціально-психологічному плані.

Науковці, зокрема, М. Кларін визначають, що в основі нових моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність, до різновидів якої належить дослідницька, комунікативно-діалогова, дискусійна, ігрова, моделююча діяльність. Надпредметна пошукова діяльність щодо організації студентами власного пізнання в інноваційних пошуках займає основну роль. Сучасні психолого-педагогічні дослідження намічають орієнтири для роботи за традиційними проєктами і переходу до формування інноваційних ідей у ході навчального процесу. Ці орієнтири можна представити як комплекс психолого-дидактичних вимог.

– Виникнення у студентів почуття незадоволення змістом та методикою навчання дітей.

– Студенти повинні чітко усвідомити зміст нових ідей.

– Спроможність пов’язати нове поняття з уже існуючим.

– Нові технології повинні вирішити не вирішену проблему, вести до нових ідей [6].

Як свідчать дослідження, студентам дають можливість дослідити нові ідеї, технології спочатку шляхом обговорення в нових групах і застосування на практиці так, щоб вони могли оцінити їх прикладне значення. Дослідницька спрямованість навчання дає можливість студентам в ідеалі зацікавитись новими технологіями та апробувати їх на практиці.

Багато зарубіжних дидактів (Д. Шваб та ін.) ратують за три рівні дослідницького навчання: висунення викладачем інноваційної ідеї і пропозиція методу її впровадження. Вирішення і пошук необхідно здійснити студентам; постановка викладачем інноваційної проблеми, метод втілення якої студенти шукають самостійно; самостійна постановка студентами інноваційної проблеми, пошук методу та розробка рішення.

Здійснюючи підготовку фахівців до реалізації проблемного навчання, викладач вишу повинен володіти як пояснювальними, так і дослідницькими методами навчання. Він повинен виконувати функцію координатора і партнера, повинен зацікавити студентів проблемою (новою технологією) і процесом її глибокого дослідження. Йому слід дати лише основні уявлення і поняття, закладені в зміст нової ідеї, а решту студенти пізнають самостійно. Для цього їм надається можливість самостійно планувати своє дослідження, визначати його аспекти, апробувати на практиці. Вони можуть піддати

сумніву прийняті уявлення, ідеї, включають у пошук альтернативні інтерпретації, які вони самостійно формулюють, обґрунтовують [4].

У дослідженні Д. Колба, Д. Дьюі, представлена узагальнена модель навчання, що ґрунтується на власному досвіді студентів. Це конкретний досвід (висока сприйнятливість нового досвіду); рефлексивне спостереження (рефлексія досвіду, його інтерпретація); абстрактна концептуалізація (цілісне розуміння вироблення понять, уявлень, створення послідовної логічної теорії); активне експериментування (використання теоретичних знань для вирішення проблеми, набуття нового досвіду) [5].

Висновки. Таким чином, аналізуючи тенденції розвитку освіти в світі та в Україні, підсумовуючи досвід зарубіжних і вітчизняних науковців, можемо зробити висновок, що сучасний стан підготовки майбутніх бакалаврів до використання інноваційних технологій у своїй діяльності потребує корекції, що зумовлює необхідність перегляду та оновлення існуючих програм і методик навчання, які могли б задовольнити потреби сучасності.

Вищевказані дослідження наводять на думку, що шляхи ознайомлення студентів із нововведеннями невід'ємно пов'язані з пошуковими моделями навчання, якими повинен володіти викладач закладу вищої освіти, також використовувати в своїй діяльності систематичне дослідження, рольові навчальні ігри, різні форми дискусії та прийоми зацікавлення студентів глибоким вивченням інновацій в освіті.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми вбачаємо у розробці сучасних моделей зарубіжного досвіду щодо інноваційної підготовки майбутніх бакалаврів, змісту педагогічної практики з цього питання тощо.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. С. 50–53.
2. Козак Л. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти: європейський досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2017. Вип. 3–4. С. 136–142.
3. Корінна Г. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах європейського освітнього простору. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. Вип. 16. С. 284–291.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. 2-ге видання. Київ: Знання, 2011. 486 с.
5. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1.45. С. 73–77.
6. Машкіна Л. А. Зарубіжний досвід підготовки студентів до інноваційної діяльності. *Підготовка майбутніх фахівців до освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі:* [кол.моногр.]. Хмельницький: ХГПА, 2015. С. 64–74.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. К.: Академвидав, 2015. 456 с.

References:

1. Havrysh, N. V. (2008). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoho profiliu do innovatsiinoi diialnosti yak pedahohichna problema [Training of the future specialists of pre-school profile to innovation activities as a pedagogical problem]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*, 14, 50–53 [in Ukrainian].
2. Kozak, L. (2017). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity: yevropeiskyi dosvid [Preparation of the future specialists of pre-school education: European experience]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka,* 3–4, 136–142 [in Ukrainian].
3. Korinna, H. (2017). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh yevropeiskoho osvitnoho prostoru [Preparation of the future specialists of pre-school

education to professional activity under the conditions of European educational space]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia,* 16, 284–291 [in Ukrainian].
4. Kuzminskyi, A. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
5. Kulish, R. V. (2014). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti [Preparation of the future specialists of pre-school education to professional activity]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky,* 1.45, 73–77 [in Ukrainian].
6. Mashkina, L. A. (2015). Zarubizhnyi dosvid pidhotovky studentiv do innovatsiinoi diialnosti [Foreign experience of training students to innovation activity]. In *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv do osvitnoi diialnosti v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Preparation of the future specialists to educational activity in pre-school educational institution] (pp. 64–74). Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
7. Ponimanska, T. I. (2015). *Doshkilna pedahohika* [Pre-school Pedagogy]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Mashkina L. A.,
orcid.org/0000-0002-4942-7924

INNOVATIVE PREPARATION OF FUTURE CHARACTERS OF PRESCHOOL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE

The article describes the importance of studying the successful teaching experience in pedagogical educational institutions of the world, considers the foreign experience of innovative teaching of future bachelors of preschool education: the system of higher education institutions in Europeand America, the structure and features of teaching and learning in them. The content and methods of preparation for the use of innovative technologies in practice are analyzed. Innovative methods and forms (cooperative learning, methods of critical pedagogy, pedagogical anthropology, microlearning, modeling, mini-courses, etc.) are covered. Innovative models of teaching bachelor students with search orientation, as well as ways to implement them in the educational process are outlined.The necessary components for creating effective situations of cooperative learning are identified: positive interdependence, interaction of support "sidebyside", individual responsibility, ability to work together in a smal l group, group processing of results. The practical skills and abilities of a teacher of a higher educational institution, necessary for acquaintance of students with innovations, methods of forming their stable interest in studying and using innovations in their professional activity, are considered (systematic research, role-playing games, various forms of deep study of innovations in education). The functions of the teacher during the educational process (coordinator, partner) are indicated. Methods of supra-subject search educational activity are described, which include research, communicative-dialogue, discussion, game, modeling activity, description of the tasks facing the teacher of higher education in the course of teaching the discipline.

Key words: innovative education, future bachelors, foreign experience,learning model, innovative methods and forms.

Дата надходженнястатті: 05.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 37.011
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.272

Олендр Т. М.*,*
orcid.org/0000-0002-1665-6413
Степанюк А. В.*,*
orcid.org/0000-0003-3258-9182

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

У статті актуалізується проблема впровадження елементів білінгвального навчання у професійну підготовку майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Встановлено, що в Україні є значний історичний досвід запровадження білінгвальної освіти в закладах загальної середньої освіти. Виявлено, що існують проблеми підготовки майбутніх учителів, які могли б забезпечити вивчення природничих предметів школярами на двох мовах.

Висвітлено контент вибіркової навчальної дисципліни «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США», вивчення якої здійснюється англійською мовою, що є одним із засобів забезпечення «паритетної моделі» білінгвальної освіти майбутніх учителів природничої галузі, та «моделі, що витісняє». Вивчення цієї навчальної дисципліни передбачає двоєдину мету – формування у студентів системи знань про концепцію підготовки вчителів природничого профілю в США (структуру, особливості змісту, форм й методів навчання вчителів природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти) та адаптацію цих знань до освітнього процесу в Україні; формування навичок міжкультурної взаємодії. Специфікою є викладання англійською мовою, залежно від рівня сформованості іншомовної компетентності студентів.

Встановлено, що ефективною при вивченні навчальної дисципліни є методика навчання із використанням різної дози допомоги (за Ю. Бабанським) при виконанні пізнавальних завдань. Її використання дозволяє забезпечити кожному студентові оптимальні умови для максимального задоволення його пізнавальних потреб, формування комунікативних умінь. Вона передбачає поступовий перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних, виконання завдань, складність яких поступово зростає.

Ключові слова: білінгвальна освіта, майбутні вчителі, вибіркова навчальна дисципліна, контент, доза допомоги.

Постановка проблеми. Інформаційна єдність сучасного світу спонукає до проведення нової іншомовної політики в Україні, перегляду цілей навчання іноземної мови у закладах вищої освіти на немовних факультетах і запровадження нового змісту навчання, а також розробки сучасних технологій, які сприяли б досягненню поставлених цілей. Результатом такого нововведення має стати формування фахівця, здатного здійснювати міжкультурне професійне спілкування, а також самовдосконалення та самоосвіту. Це сприяло виникненню у світовій освітній практиці такого явища, як білінгвальна освіта, яка передбачає залучення до світової культури за допомогою рідної та іноземної мов, коли іноземна мова діє як засіб пізнання світу, здобуття спеціальних знань, оволодіння культурним, історичним та суспільним досвідом різних країн і народів.

В Україні розвиток білінгвальної освіти, який зумовлений сучасною загальною тенденцією до інтеграції у європейський простір, прагненням до діалогу культур і міжкультурної комунікації, має певні історичні корені. Так, у 60-х – 70-х роках ХХ ст. у загальноосвітніх середніх школах із поглибленим вивченням іноземної мови активно

© Олендр Т. М.
© Степанюк А. В.

впроваджувались технології білінгвального навчання. З власного досвіду авторам відомо, що в той час, приміром, в ЗСШ № 3 м. Тернополя в основній школі вивчались такі предмети іноземною мовою (англійською): «Географія» (6 кл); «Англійська мова». У старшій школі до навчального предмета «Англійська мова» додавались «Англійська література», «Американська література», «Технічний переклад», «Військово-морські сили США». Практикувались по вівторках політінформації англійською мовою. Причому їх проводили для всіх учнів старших класів. Щотижня проводився день англійської мови, коли трансляція всіх передач через шкільний радіовузол здійснювалась іноземною мовою. Цей досвід активно використовують у наш час. Але, як і тоді, так і в теперішніх умовах існує проблема підготовки вчителів, які б мали, приміром, природничу освіту і могли навчати школярів англійською мовою. Все це актуалізує проблему впровадження білінгвального навчання у професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук.

Аналіз досліджень. Стан та перспективи підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі були предметом нашого дослідження [12]. Щодо білінгвальної освіти, то проведений аналіз літературних джерел засвідчив, що теоретичні основи білінгвізму в Україні знайшли відображення у працях таких науковців, як Т. Боднарчук [1; 9], О. Горошкіна [2] Н. Микитенко [5], С. Цюра [9] С. Ситняківська [7; 8], М. Хливнюк [7], А. Ширин [10] та інших. Їх дослідженнями встановлено, що білінгвальна освіта (bilingual education) – освіта, у процесі якої використовуються дві мови – рідна (перша) та друга (іноземна). Форми використання двох мов, а також види дидактичних матеріалів та їхня мова не регламентується, але їхній рівень має відповідати середній мовній компетенції референтної групи. У нашій публікації [6] частково висвітлено проблему впровадження елементів білінгвальної освіти в професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук. Перевага такої освіти – крок у напрямку до мультикультурної освіти. Недоліки пов'язані з недосконалістю системи підготовки білінгвальних педагогів та відсутністю відповідних навчальних посібників. Встановлено, що білінгвальне навчання – це різноманіття моделей та програм, об'єднаних єдиним принципом: як засіб навчання вживаються дві мови [6]. Відомі такі моделі білінгвальної освіти: дублююча чи супроводжуюча; адитивна (доповнююча); паритетна; модель, що витісняє. Проте сьогодні усі вони потребують подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення контенту вибіркової навчальної дисципліни «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США», вивчення якої відбувається англійською мовою, як одним із засобів забезпечення моделі, що витісняє, та паритетної моделі білінгвальної освіти майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. При розробці проблеми впровадження елементів білінгвальної освіти у професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук ми виходили із припущення, що таке навчання більш ефективне, ніж класичне. Воно сприяє розвитку у здобувачів освіти загальних компетентностей, які у майбутньому дадуть можливість конкурувати не лише на українському, а й на світовому ринку праці. При цьому враховувалась аксіома, що вирішення проблеми постійного вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах буде ефективним, якщо вона відбуватиметься не тільки з урахуванням кращих зразків української педагогічної освіти, а й із запровадженням позитивного досвіду професійної підготовки вчителів за кордоном, зокрема в США. Саме у цій країні полікультурна освіта має статус державної політики, закріплений на законодавчому рівні (Billingual Education Act – Акт про білінгвальну освіту), встановлено спеціальну одиницю вимірювання ступеня старіння компетентності – «період напіврозпаду знань» (half-life of knowledge), що актуалізує необхідність трактування освіти як неперервного процесу

навчання. Крім того, США демонструють високий рівень розвитку природничої освіти, а отже і професійної компетентності педагогічних працівників [10].

З метою запровадження білінгвальної освіти в професійну підготовку вчителя ми розробили програму навчальної дисципліни «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США», яка є результатом наукових розвідок Т. Олендр, А. Степанюк та Н. Щур [11]. Цей курс належить до блоку вибіркових дисциплін методичного спрямування. Його включено до навчального плану підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки) та 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і запроваджено курс. Вивчення навчальної дисципліни передбачає двоєдину мету – формування у студентів системи знань про концепцію підготовки вчителів природничого профілю в США (структуру, особливості змісту, форм і методів навчання вчителів природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти); формування навичок міжкультурної взаємодії. Специфікою є викладання англійською мовою, залежно від рівня сформованості іншомовної компетентності студентів.

Оскільки на другий (магістерський) рівень вищої освіти зараховують студентів із різною базою знань та навичок з іноземної мови, то для формування іншомовної компетенції у здобувачів викладачеві доводиться використовувати різні методики та підходи у процесі навчання іноземної мови. Досвід проведення навчальних занять дозволяє констатувати, що ефективною є методика навчання із використанням різної дози допомоги (за Ю. Бабанським) при виконанні пізнавальних завдань. Її використання дозволяє забезпечити кожному студентові умови для максимального задоволення його пізнавальних потреб і інтересів у процесі засвоєння навчального матеріалу, формуванні комунікативних умінь. Плануючи завдання, викладач враховує рівень володіння студентом іноземною мовою, а це дає можливість створювати завдання різного рівня складності й, відповідно, групи для обговорення тем. При дозуванні викладачем допомоги студентам він сам пропонує завдання, але об'єм дозування допомоги залежить від студента. У процесі такого навчання здійснюється поступовий перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних. Такий підхід передбачає виконанні завдань, складність яких зростає.

Отже, у процесі викладання курсу відбувається певне узагальнення всіх знань і умінь, що їх отримав студент у межах навчання на природничих спеціальностях в університеті (зокрема, під час проходження педагогічної та науково-педагогічної практик) і, на основі отриманих знань, порівняння процесу формування професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя природничих наук в Україні та США. Викладання курсу англійською мовою забезпечує значне покращення іншомовної компетентності. Обсяг дисципліни становить 3 кредити ECTS, загальна кількість годин – 90. На лекції відводиться 10 год., на практичні заняття – 20 год., а решта 60 год., на самостійну та індивідуальну роботу магістрантів [5].

Лекційна частина курсу охоплює вивчення загальних питань, що стосуються особливостей організації та змісту професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук у США, форм та методів професійної підготовки та моніторингу якості природничої освіти в університетах США. Так, студентам пропонуються для вивчення такі теми: «Становлення професіоналізму майбутнього вчителя природничих наук та його професійно-методична компетентність», «Нормативні джерела конструювання змісту підготовки вчителя природничих наук США», «Зміст, форми та методи професійної підготовки вчителів природничих наук до початку педагогічної діяльності», «Організація професійного навчання вчителів природничих наук упродовж педагогічної діяльності», «Методи професійного навчання вчителів у США», «Особливості організації професійної підготовки майбутніх учителів

природничих наук у США та Україні», «Поняття моніторингу. Сутність і критерії моніторингу освіти в університетах США», «Структура й стандарти природничої освіти в університетах США», «Моніторингові дослідження якості навчальних досягнень студентів в університетах США», «Процес і результат як складові моніторингу якості природничої освіти» та ін.).

Практичні заняття спрямовані на поглиблення змісту головних тем лекційної частини курсу через вивчення компонентів, які забезпечують високий професіоналізм вчителя природничих наук у США; основних нормативних джерел, які визначають сутність професійної підготовки та педагогічної діяльності вчителів природничих наук у США; особливостей навчальних програм підготовки вчителів природничих наук у США; методів професійного навчання вчителів природничих наук у США тощо.

Зміст дисципліни розділено на два тематичних модулі: «Підготовка вчителя природничих наук у США» та «Моніторинг якості природничої освіти в США». З огляду на те, що зміст курсу чітко структурований, його обсяг можна легко розширювати, а також теми можна варіювати. Самостійна робота студентів передбачає опрацювання літературних наукових джерел із проблем, які частково розкривають у процесі читання лекцій або обговорюють на практичних заняттях.

На самостійне опрацювання здобувачів вищої освіти виносяться навчальні матеріали, які за рівнем складності доступні для самостійного вивчення; розширюють, доповнюють, деталізують знання основ, викладених у базовому курсі; матеріали практичного спрямування, тобто такі, які ілюструють застосування загальних принципів, а саме: компоненти професійного навчання вчителів природничих наук у США; основні етапи проходження педагогічної практики у школі; види методів професійного навчання, які реалізуються у процесі вивчення природничих наук та їх характеристика; основні відмінності між українською та американською системами педагогічної освіти; порівняльний аналіз змістового наповнення американських та українських програм підготовки майбутніх учителів природничих наук; характеристика вимог до професій галузі знань «Природничі науки» тощо. Кількість годин, відведених на самостійну роботу здобувачів, становить 52 год.

Метою самостійної роботи здобувача є формування самостійності у здобутті та поглибленні знань, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці. Практичний досвід і спостереження засвідчують, що самостійна робота стає ефективною при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням на старших курсах, оскільки вона дає можливість оптимізувати навчальний процес в умовах зайнятості магістрів проєктами, дисциплінами за фахом, підготовкою кваліфікаційної магістерської роботи. З метою вдосконалення організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти успішно застосовуються інформаційні технології та електронне навчальне середовище. Необхідно відзначити, що за таких умов покращуються результати навчання, магістранти одержують додаткові навички роботи з інформацією, які також підвищують мотивацію. Дуже важливим результатом такого навчання є формування умінь планувати й організовувати свою навчальну стратегію, розвиток навичок автономного навчання. При цьому змінюється роль викладача, який із традиційного наставника перетворюється на організатора й модератора навчального процесу. Викладач виконує роль партнера й помічника, підтримуючи, направляючи і контролюючи пізнавальну діяльність майбутніх фахівців. Одним із головних завдань для викладача стає правильна організація навчального процесу.

Дослідницька робота студентів спрямована на оволодіння навиками самостійного опрацювання інформації (передусім – інформації з електронних джерел). Зокрема, студенти самостійно здійснюють аналіз і порівняння елементів українського, американського й європейського досвіду з підготовки вчителів природничих наук, а також укладають словник до тем і перекладають реферовані тексти. Окрім цього, здобувачі досліджують процес сертифікації вчителів природничих наук. Цікавим

прикладом дослідницької роботи є розвідки, пов'язані з прикладами розроблення плану уроку та підготовкою до його проведення. Для забезпечення інтеграції навчальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти на офіційному веб-сайті ТНПУ створено веб-сторінку «Науковий поступ», на якій розміщено збірник наукових праць «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Біологія» та матеріали щорічних міжнародних науково-практичних конференцій «Підготовка вчителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» і «Ternopil Bioscience», де магістранти можуть висвітлювати результати своїх наукових досліджень.

Організаційно-методичне забезпечення навчального процесу базується на розробці навчально-методичного комплексу дисципліни, який включає: робочу програму навчальної дисципліни; силабус; підручники і навчальні посібники; методичні матеріали і завдання до лекційних і практичних занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів; поточні та підсумкові контрольні роботи для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу.

Найбільш ефективною формою подачі матеріалу є лекція у формі бесіди, що дає змогу студентам співставити теоретичні знання й практичні навички з інформацією про професійне навчання вчителів природничих наук в США. Також не можна не відзначити факт плідного поєднання бесіди з елементами дискусії, котра стає можлива через постановку проблемних питань. Установлення зв'язку нового матеріалу з наступним і підготовка студентів до сприйняття окремих тем курсу відбувається на основі принципу перспективності. При організації занять передбачається зв'язок вивченого матеріалу з наступним. Таким чином створюється база для міцного системного засвоєння наступних тем курсу. Закріплення одержаних знань та формування необхідних практичних умінь і навичок відбувається на основі принципу зв'язку теорії з практикою. Останній передбачає зв'язок викладання з життям, формування вмінь застосовувати набуті знання й навички в практичній, професійній та суспільній діяльності [1, с. 123].

Впродовж вивчення такого курсу активно застосовується «перевернута лекція» – педагогічна модель, в якій типова подача лекційного матеріалу здійснюється здобувачами освіти, а не викладачем. Перед початком лекції студенти отримують план з основними питаннями, що будуть розглядатися під час лекції, викладач повідомляє і дає коротку характеристику основної рекомендованої літератури. Кожен студент обирає собі тему і готує матеріал з презентацією. Інші студенти, слухаючи таку лекцію, готують питання та дискутують з доповідачем. Під час такої лекції студент не отримує готових висновків, а, беручи активну участь у ній, сприймаючи її полемічну суть, стає спільником пошуку і, як результат, стає спроможним перейти до самостійних висновків. Наступним кроком є написання короткого есею за темою та представлення його англійською мовою.

Вимоги сьогодення щодо університетської освіти формують такі сучасні особливості викладання курсу «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США», як студентоцентризм, увага до формування тих компетентностей майбутніх учителів природничих наук, які забезпечують якісний полікультурний освітній процес у закладах загальної середньої освіти за предметною спеціальністю «Природничі науки». Зміст дисципліни демонструє, що оволодіння знаннями дозволяє студентам краще орієнтуватися в реаліях сьогодення і забезпечує на основі засвоєних знань їхню конкурентоспроможність на національному, європейському та світовому ринках праці. При виборі тематичного та інформаційного наповнення важливо зважати на реалії сучасного розвитку суспільства. Запровадження аналогічних курсів у вітчизняну вищу освіту дасть змогу вдосконалити систему підготовки вчителів природничих наук України, підвищивши якість як педагогічної діяльності освітян, так і здобувачів освіти.

Висновки. Впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів природничих наук вибіркової навчальної дисципліни «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США» є ефективним засобом забезпечення «паритетної моделі» білінгвальної освіти майбутніх учителів природничої галузі та «моделі, що витісняє». Вивчення навчальної дисципліни передбачає двоєдину мету – формування у студентів системи знань про концепцію підготовки вчителів природничого профілю в США (структуру, особливості змісту, форм й методів навчання вчителів природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти) та адаптацію цих знань до освітнього процесу в Україні; формування навичок міжкультурної взаємодії. Ефективною технологією навчання цієї дисципліни є використання методики із застосуванням різної дози допомоги (за Ю. Бабанським) при виконанні пізнавальних завдань. Її впровадження забезпечує кожному студентові умови для максимального задоволення пізнавальних потреб, формування комунікативних умінь, передбачає поступовий перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних, виконання завдань, складність яких зростає.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо розробку контенту інших навчальних дисциплін професійної підготовки вчителів.

Список використаних джерел:

1. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти та їх функціонування в сучасній українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : *зб. наук. праць* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; гол. ред. Каньоса П. С. Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2013. Вип. 14. С. 37–42.
2. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгводидактичних дисциплін» у магістратурі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 24 (259). Ч. ІІ. 2012. С. 119–127.
3. Ігнатенко К. О. Білінгвальна освіта як засіб міжкультурної підготовки вчителя іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*: зб. матер. студ. наук. конф.«Сучасна іншомовна освіта очима студентів», Київ, 26 лютого 2014 р. Вип. 14. К., 2014. С. 108–114.
4. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Тернопіль, 2011. 534 с.
5. Олендр Т. М. Робоча програма навчальної дисципліни «Підготовка вчителів природничих наук в університетах США» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Природничі науки)» за спеціальністю 014.15 Середня освіта (Природничі науки). 2020. 17 с. URL.: https://elr.tnpu.edu.ua/login/index.php
6. Олендр Т. М., Дробик Н. М., Степанюк А. В. Впровадження елементів білінгвального навчання у професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи*: матеріали ІІІ міжн. наук.-практ. конф. м. Тернопіль, 20 травня 2021 р. Тернопіль, 2021. С. 24–28.
7. Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2015. Вип. 6. С. 167–172.
8. Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Житомир, 2012. № 61. С. 121–128.
9. Цюра С. Б., Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії: історія, сучасний стан і перспективи розвитку в Україні: монографія. Кам'янець-Подільський, 2019. 296 с.
10. Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма : развитие новой научной школы. Ментор. 2003. № 2. С. 34–38.
11. Щур Н., Олендр Т., Степанюк А. Підготовка вчителя природничих наук в університетах США: монографія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2020. 266 с.

12. Stepanyuk, A., Olendr T. Training of Future Teachers of Natural Sciences in Pedagogical Universities of Ukraine: Realities and Prospects. *Pedagogika-Pedagogy.* Vol. 91, 2019, No. 9. Pp. 1319–1326.

Reference:

1. Bodnarchuk, T. V. (2013). Modeli bilinhvalnoi osvity ta yikh funktsionuvannia v suchasniy ukrainskiy shkoli [Models of bilingual education and their functioning in modern Ukrainian school]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 14, 37–42 [in Ukrainian].
2. Horoshkina, O. (2012). Linhvodydaktychni zasady vykladannia kursu «Metodyka vykladannia linhvodydaktychnykh dystsyplin» u mahistraturi [Linguodidactic basics of teaching the course "Methods of studying linguistic disciplines" during the master course]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky,* 24 (259), II, 119–127 [in Ukrainian].
3. Ihnatenko, K. O. (2014). Bilinhvalna osvita yak zasib mizhkulturnoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy [Bilingual education as a means of foreign language teacher intercultural training], *Suchasna inshomovna osvita ochyma studentiv:* zb. mater. stud. nauk. konf. [Modern foreign language education through the eyes of students, Collection of scientific works]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Mykytenko, N. O. (2011). *Teoriia i tekhnolohii formuvannia inshomovnoi profesiynoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychykh spetsialnostei* [Theory and technologies of forming professional foreign language competence of prospective specialists of sciences]. (Doctor's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
5. Olendr, T. M. (2020). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Pidhotovka vchyteliv pryrodnychykh nauk v universytetakh SShA» dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity, yaki navchaiutsia za osvitno-profesiinoiu prohramoiu «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)» za spetsialnistiu 014.15 Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)* [Academic course working program of the discipline "Training of science teachers in US universities" for students at the second (master's) level of higher education, studying in the educational-professional program "Secondary education (Natural Sciences)" in specialty 014.15 Secondary education (Natural sciences)]. Retrieved from https://elr.tnpu.edu.ua/login/index.php [in Ukrainian].
6. Olendr, T. M., Drobyk, N. M., & Stepanyuk, A. V. (2021). Vprovadzhennia elementiv bilinhvalnoho navchannia u profesiynu pidhotovku maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk [Introduction of the elements of bilingual education in professional training of future natural sciences teachers], *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly:* materialy III mizhn. nauk.-prakt. konf. m. [Training of future teachers of Physics, Chemistry, Biology and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian School, Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference]. Ternopil [in Ukrainian].
7. Sytniakivska, S. M., & Khlyvniuk, M. H. (2015). Osoblyvosti vprovadzhennia bilinhvalnoho navchannia u tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Features of implementation of the bilingual education in the technical educational institutions of Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 6, 167–172 [in Ukrainian].
8. Sytniakivska, S. M. (2012). Istoryko-pedahohichna retrospektyva problemy stanovlennia bilinhvalnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Historical-pedagogical retrospective of the bilingual education problem in the Ukrainian higher educational institutions]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka,* 61, 121–128 [in Ukrainian].
9. Tsiura, S. B., & Bodnarchuk, T. V. (2019). *Rozvytok bilinhvalnoi osvity v Avstrii: istoriia, suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku v Ukraini* [Development of bilingual education in Austria: history, current state and prospects of development in Ukraine]. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
10. Shirin, A. G. (2003). Pedagogicheskiye aspekty bilingvizma: razvitiye novoy nauchnoy shkoly [Pedagogical aspects of bilingualism: the development of a new scientific school]. *Mentor,* 2, 34–38 [in Russian].
11. Shchur, N., Olendr, T., & Stepaniuk, A. (2020). *Pidhotovka vchytelia pryrodnychykh nauk v universytetakh SShA* [Science teachers training in US universities]. TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
12. Stepanyuk, A., & Olendr, T. (2019). Training of Future Teachers of Natural Sciences in Pedagogical Universities of Ukraine: Realities and Prospects. *Pedagogika-Pedagogy,* 91 (9), 1319–1326 [in English].

Olendr T. M.,
orcid.org/0000-0002-1665-6413
Stepanyuk A. V.,
orcid.org/0000-0003-3258-9182

BILINGUAL EDUCATION OF NATURAL SCIENCES TEACHERS AS AN IMPERATIVE OF OUR TIME

The article deals with the problem of introduction of the elements of bilingual education in natural sciences teachers professional training. It has been found out that Ukraine has historical experience of introducing bilingual education in general secondary education institutions. It has been revealed that the main problem, in this perspective, is the training of the teachers who would be able to provide bilingual education for school students. The content of the elective course «Science teachers training in US universities» which is taught in English, as one of the means of ensuring a parity model of bilingual education for future natural sciences teachers and a model that displaces has been revealed. Learning of a course involves a dual purpose – the formation of students' knowledge of the concept of natural sciences teachers training in the United States (structure, features of the content, forms and methods of science teachers training under conditions of continuous pedagogical education) and adaptation of this knowledge to the educational process in Ukraine; formation of intercultural interaction skills. The peculiarity of this course is that teaching is carried out in English depending on the level of students' foreign language competence formation.

It has been established that the teaching methods which include the use of different dosages of help (according to Yu. Babanskyi) during the performance of cognitive tasks are effective. The use of such teaching methods allows to provide each student with the conditions for the maximum satisfaction of his cognitive needs and formation of communicative skills. These methods involve a gradual transition from collective forms of work to partially independent and fully independent and performing of the tasks, the complexity of which is growing.

Key words: bilingual education, future teachers, elective course, content, dosage of help.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

УДК 37.047
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.273*

Петрова Л. Г.*,*
orcid.org/0000-0001-8176-750X
Подліняєва О. О.*,*
orcid.org/0000-0002-0009-3126

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

Стаття присвячена розгляду особливостей використання технологій дистанційного навчання у процесі підвищення кваліфікації педагогів на прикладі досвіду Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Представлено аналіз теоретичних досліджень та досвіду Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти щодо практичної реалізації онлайн-навчання з використанням дистанційних технологій в умовах карантинних обмежень, викликаних пандемією COVID19, що вимагає системної трансформації організаційних і педагогічних основ системи післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано особливості дистанційного

* © ***Петрова Л. Г.***
* © ***Подліняєва О. О.***

навчання. Запропоновано опис методик інтегрування технологій дистанційного навчання у процес підвищення кваліфікації педагогів. Описано основні проблеми та виклики організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання. Акцентовано увагу на необхідності створення умов, коли педагоги на власному досвіді в процесі підвищення кваліфікації знайомляться із практичною складовою реалізації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій. Подано результати поєднання дистанційного та змішаного навчання на прикладі організації освітнього процесу слухачів курсів підвищення кваліфікації в Комунальному закладі Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Запропоновано опис основних інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових інструментів для організації онлайн-навчання. Визначено тенденції розвитку досліджень щодо запровадження дистанційних технологій навчання в умовах карантинних обмежень. Підкреслено необхідність змін традиційних форматів організації освітнього процесу та освітніх методик відповідно до особливостей онлайн-навчання з метою підвищення його ефективності.

Ключові слова: технології дистанційного навчання, карантин, онлайн-навчання, підвищення кваліфікації, хмарні платформи.

Постановка проблеми. У березні 2020 року з оголошенням всесвітнього карантину, виклик отримали одночасно всі ланки освітнього процесу. Основна проблема запровадження ефективного дистанційного навчання виявилася не в тому, що учасники освітнього процесу обмежені у відповідних технічних ресурсах або мають потребу в удосконаленні власної інформаційно-цифрової компетентності: усе це за бажання можна вирішити. Проблема в тому, що запропонована форма навчання онлайн не корелюється із засадничими принципами та методами вітчизняної системи освіти [1].

Серед наслідків закриття шкіл і переходу на дистанційне навчання ЮНЕСКО називає перерване навчання, погане харчування, стрес для вчительства, непідготовленість батьків до дистанційної домашньої освіти, погіршення догляду за дітьми, економічні втрати, непередбачене навантаження на систему охорони здоров'я, зростання випадків виключення із закладу освіти, збільшення рівня насильства та експлуатації, соціальну ізоляцію, труднощі з вимірюванням та перевіркою засвоєння знань. Більшість цих наслідків можуть бути релевантними також і для закладів вищої та професійно-технічної освіти. Крім того, наслідки дистанційного навчання під час карантину можуть бути сильнішими для вразливих груп населення [16].

Однак досвід, отриманий вітчизняною освітою у період дії карантинних обмежень, безцінний з точки зору зусиль та напрацювань, які дозволили не зупинити освітній процес та забезпечити рівний доступ до освіти всім здобувачам. Заклади післядипломної педагогічної освіти, зокрема Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (КЗ СОІППО), також активно долучилися до подолання викликів організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень, пропонуючи власний досвід реалізації дистанційної освіти.

Аналіз досліджень. Дистанційна освіта та різні моменти, які пов'язані з нею, в Україні регулюються рядом нормативних документів, серед яких «Національна доктрина розвитку освіти», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», ««Національна програма інформатизації», закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [1].

Проблема інтеграції дистанційного навчання у систему роботи закладів освіти представлена у дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, теоретико-методологічні підходи до організаціїдистанційного навчання висвітлено у роботах С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Підласого; дидактичні особливості дистанційного навчання є предметом наукових досліджень В. Галузинського, М. Махмутова, П. Юцявічене;

психологічні основи системи дистанційного навчання досліджено у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, Н. Тализіної.

Також проаналізовано ряд праць сучасних як досвідчених, так і молодих науковців з цих питань [3; 4; 7; 9; 11; 13; 14]. Ми з'ясували, що до сьогодні проблему дистанційного навчання на різних освітніх рівнях розглядали: З. Я. Ковальчук «Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії» (2012), Н. Самолюк, М. Швець «Актуальність і проблемність дистанційного навчання» (2013), М. Карпенко «Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті» (2014), М. Мястковська «Світові тенденції розвитку дистанційної освіти та перспективи розвитку для України» (2015), М. Кадемія, В. Уманець «Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти» (2016). Значна кількість доповідей, присвячених проблемі дистанційного навчання, представлена у збірнику «Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія» [2], який був виданий за результатами Всеукраїнського науково-методичного семінару з елементами вебінару (2016). Заслуговують на увагу дослідження В. Прибилової «Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України» (2017), посібник «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації» (2020).

Мета статті – ознайомити з особливостями застосування технологій дистанційного навчання в організації освітнього процесу на прикладі досвіду КЗ СОІППО.

Виклад основного матеріалу. У «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» від 08 вересня 2020 року це поняття визначено так: «дистанційне навчання – організація з освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [8].

Основною проблемою організації дистанційної форми навчання в сучасних умовах, на думку З. Ковальчук, є те, що ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від багатьох параметрів: технічна організація процесу; компетентність супроводжуючого персоналу як з боку педагога, так і з боку учня чи студента; необхідність отримання знань (основна умова) і, очевидно, технічна, педагогічна і казуальна підготовленість тих викладачів, які здійснюють безпосередню підготовку зі слухачами. Такі педагоги мають володіти універсальною підготовкою, бути носіями сучасних педагогічних та інформаційних технологій, характеризуватись психологічною готовністю до роботи зі слухачами у новій навчально-пізнавальній мережі Інтернет, бути впевненими в необхідності своєї діяльності [5, с. 185].

Маємо зауважити, що в ситуації, яка виникла через поширення вірусу COVID-19, і змусила увесь світ змінити свої плани та перейти повністю на дистанційну форму навчання, в нашій країні викликала велику кількість запитань і проблем саме щодо технічного забезпечення. За даними Держстату, міські домогосподарства майже вдвічі частіше мають доступ до інтернету у порівнянні з сільськими – відповідно 80 % та 44 %. 79,5 % мешканців великих міст користуються інтернетом, тоді як із сільських жителів про це повідомили 55,9 %. Мінцифри дослідило доступ до широкосмугового швидкісного інтернету (ШСД). Виявилося, що понад 17 тисяч населених пунктів з 28 тисяч взагалі не мають доступу до оптичних мереж. Близько 65 % населених пунктів сільського типу позбавлені покриття якісним ШСД. Загалом, 5,75 млн громадян не мають можливості підключитися до якісного фіксованого ШСД. Понад 4 млн українців проживають у населених пунктах без якісного фіксованого інтернету. 40 % закладів загальної середньої освіти у селах або малих містах не мають доступу до швидкісного інтернету [6]. Цифрові навички, навички користування інтернетом є гіршими

у здобувачів освіти з сільських населених пунктів. Це нове дослідження, але проблема, яку воно висвітлює, не нова.

Незважаючи на означені вище проблемні моменти, погоджуємося з В.М.Прибиловою, яка виділяє ряд позитивних рис, притаманних дистанційній формі навчання:

– дистанційна освіта формує принципово новий освітній простір;

– можливість навчатися у зручний для себе час у зручному місці й темпі, не регламентований відрізок часу для освоєння дисципліни;

– навчання паралельно із професійною діяльністю;

– можливість використання різноманітних навчально-інформаційних джерел (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо);

– безпосереднє онлайн-спілкування через мережу Інтернет з іншими учнями та з педагогами;

– представлення основної навчальної інформації з підтримкою постійного доступу до неї, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу;

– особистісно-орієнтований підхід, що враховує необхідний темп та час на опрацювання навчальних тем кожного здобувача освіти відповідно до його власних можливостей;

– застосування в освітньому процесі інноваційних здобутків інформаційно-комунікаційних технологій, що також дає змогу навчати роботі з ними;

– дистанційне навчання дозволяє знизити психологічний дискомфорт, пов'язаний із комунікативними особливостями особистості (наприклад, сором'язливістю, фобією публічних виступів тощо);

– обмін світовими досягненнями ринку освітніх послуг;

– дистанційне навчання розширює та оновлює роль викладача (вчителя), який має координувати процес пізнання, постійно вдосконалювати власні навчальні курси, розвивати особисту творчу активність і професійну кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій;

– дистанційна освіта позитивно впливає здобувача освіти, збагачуючи його творчий та інтелектуальний потенціал шляхом самоорганізації, мотивації до отримання знань, удосконалення володіння комп'ютерною технікою і відповідальності у прийнятті рішень;

– якість дистанційної освіти в ідеалі дорівнює якості очної форми здобування освіти за умови залучення кадрового (професорсько-викладацького, вчительського) складу найвищої кваліфікації та використання в освтіньому процесі сучасних навчально-методичних видань та тестів контролю з дисциплін [10, с. 30–31].

Процес переходу на дистанційний формат навчання в умовах карантинних обмежень виявився складним як для вчителів, так і для здобувачів освіти та їх батьків. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивність, надання учням можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі дослідницької діяльності. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології [8].

З 8 по 13 квітня на території України (за винятком окупованих територій) Служба освітнього омбудсмена провела онлайн опитування батьків здобувачів освіти закладів ЗСО. Вважаємо за необхідне коротко висвітлити тут ці результати.

Загалом в опитуванні взяли участь 8056 батьків. Найбільшу активність виявили серед батьків учнів 5–9 класів (що складає майже 49,4 % опитаних), на другому місці – 32,7 % опитуваних – батьки учнів 2–4 класів, а також 9 % першокласників та 8,9 % батьків учнів випускних класів.

На питання «Чи продовжила дитина навчатися під час карантину?» більшість опитаних, 85,1 % вказали «так», 13,9 % зауважили, що навчаються не в повному обсязі, але є й 1 % дітей, які не продовжили навчання під час карантину.

Наступне запитання стосувалося того, яким чином у закладі освіти було організовано навчання дітей під час карантину. Найбільше відсоткове співвідношення отримали такі варіанти: використання соціальних мереж та месенджерів – 49%, проведення щоденних онлайн уроків та розміщення завдань на різних онлайн платформах – 40 %, завдання розміщуються на вебсайті школи – 30 %. Інші варіанти склали менше 30 %. Можемо відзначити, що 5,65 % респондентів відповіли, що дистанційне навчання взагалі не організоване.

Найпопулярнішими інструментами та платформами для дистанційного навчання визначено такі: Google Classroom – 47,2 %, Zoom – 38,6 %, YouTube – 35,2 %, Skype – 10,4 %. 16 % опитаних вказали на відсутність залучення онлайн платформ в організації освітнього процесу.

Найбільш популярним месенджером було визначено Viber – 94 %. Меншу популярність визначено у Facebook, Telegram, Facebook Messenger [12].

Однак найбільш адаптованими до освітніх потреб виявились відповідні хмарні середовища, зокрема Classroom від корпорації Google та Office 365, зорема, додаток Teams, від корпорації Microsoft. Їх можливості дозволяють організувати онлайн навчання із використанням відео, текстової та графічної інформації, а також різноманітні онлайн застосунки. Вчитель отримує можливість здійснювати контроль, систематизування, аналіз навчальної діяльності кожного учня, переглядати результати виконання завдань, застосовувати різноманітні форми оцінювання.

У Сумській області знайшли вирішення за допомогою універсальної платформи для дистанційної освіти на базі хмарного сервісу Microsoft Teams. Навесні 2020 року майже 9 тисяч школярів під керівництвом понад 900 викладачів з більш, ніж 30 шкіл успішно завершили навчальний рік онлайн.

Для забезпечення безперервної освіти педагогів Сумщини під час карантину адміністрацією КЗ СОІППО було прийнято рішення освоїти саме Microsoft Teams. Викладачі Інституту оперативно долучилися до використання Teams – надійної та безпечної платформи організації дистанційного та змішаного навчання, що забезпечує правильне сприйняття освітнього процесу без зайвих відволікаючих факторів.

Наступним кроком Інституту стала рекомендація усім школам та освітнім закладам області впровадити інструменти дистанційного навчання та долучитися до спеціальної програми Microsoft, партнером у реалізації якої стала компанія Lizard Soft.

Основними складовими ефективного освітнього процесу в дистанційному режимі, що спільними зусиллями освітян та КЗ СОІППО вдалося організувати в області за 2 місяці весняного карантину 2020 року, є наступне:

– активність педагогів та бажання не зупинити навчання, не втратити зв'язок із учнями. Знайти не лише тимчасові рішення окремих задач, а єдиний цифровий простір для повноцінного навчання.

– гнучкі можливості платформи, що поєднує у собі усі складові освітнього процесу: віртуальні класні кімнати, уроки онлайн, спілкування у чатах, електронний розклад, цифрові зошити та журнали успішності, безліч можливостей для виконання завдань, проведення тестувань та атестації знань.

– кваліфікована підтримка з боку офіційного партнера Microsoft – компанії Lizard Soft, фахівці якої забезпечили технічне впровадження та навчили педагогів особливостям роботи у Microsoft Teams [15].

Важливо проаналізувати ефективність технологій, використаних під час дистанційного навчання на карантині з тією метою, щоб продовжити застосування деяких із них для організації змішаного навчання, електронної підтримки очних занять тощо. Наприклад, технології організації інтерактивних опитувань досить ефективні при проведенні очних уроків, творчі завдання у цифровому форматі можна

застосовувати для реалізації проєктних технологій, а практику формувального оцінювання потрібно використовувати незалежно від форми організації освітнього процесу. Найбільш імовірно, що та чи інша форма змішаного навчання буде затребуваною і в подальшому, тож заклад освіти повинен детально дослідити варіанти технологічних рішень для забезпечення безперервного навчального процесу.

Оцінювання – процес встановлення рівня навчальних досягнень здобувача освіти в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог чинних програм. У процесі здійснення контролю та оцінювання основним завданням педагога є переконатися в тому, що всі зрозуміли базові підходи і правила.

Під час оцінювання навчальних результатів учнів важливим є зворотний зв'язок між учителем та учнем. Для цього необхідно дотримуватись наступних порад: спільно домовитись щодо змісту виконаних завдань; співставити отримані результати з очікуваннями; проаналізувати причини відмінностей; сформулювати спільні висновки; обрати нові теми для роздумів; встановити зв'язок наявними знаннями та тими, які необхідно засвоїти, скласти план подальших дій.

Перенесення методів і форм традиційного навчання у дистанційний формат має бути організовано не просто з використанням елементів дистанційного навчання, а передбачати наявність навчальної платформи у закладі освіти.

Зважаючи на те, що навчальна платформа може бути встановлена як на серверах закладу освіти, так і з використанням хмарних сервісів, вона має містити певний функціонал, а саме:

- робота з навчальним контентом;
- управління процесом навчання;
- відстеження досягнутих результатів;
- взаємодія між суб'єктами освітнього процесу;
- можливість формування індивідуальної навчальної траєкторії здобувача освіти;
- підтримка україномовного інтерфейсу.

Закладам освіти області був запропонований технічний супровід та комплексне рішення щодо організації освітнього процесу за допомогою універсальної платформи для дистанційної освіти на базі хмарного сервісу закладу освіти (Office 365 A1 корпорації Microsoft або G Suite for Education корпорації Google).

На даний час лідируючі позиції займає платформа Office 365, на сьогодні у 119 закладах Сумської області розгорнута та впроваджується власна навчальна платформа. також була створена спільнота «Office 365 у Сумській області», яка є постійно діючою (24/7), здійснює технічний супровід, консультує відповідальних у закладі освіти та опікується навчанням педагогічних колективів.

Для допомоги у вирішенні організаційних питань щодо створення умов для організації змішаного навчання, закладам освіти Сумщини було запропоновано перелік технічного забезпечення для поєднання офлайн- та онлайн-навчання:

1. У закладі освіти має бути схвалена педагогічною радою до використання електронна освітня платформа, яка встановлена на сервері закладу освіти (наприклад, Moodle, Open edX, Canvas) або розгорнута з використанням хмарних сервісів (наприклад, Office 365 A1 корпорації Microsoft або G Suite for Education корпорації Google).

2. В учня, що навчається у режимі онлайн, має бути особистий девайс (комп'ютер або ноутбук, або планшет, або мобільний телефон), підключений до мережі Інтернет, а також логін і пароль для авторизації на електронній освітній платформі закладу освіти.

3. У класі, в якому проводиться урок з поєднанням офлайн та онлайн-навчання, мають бути встановлені:

- персональний комп'ютер учителя, який підключений до мережі Інтернет та авторизований на електронній освітній платформі закладу освіти;

- колонки під'єднані до персонального комп'ютера учителя для зворотного зв'язку з учнем, що навчається у режимі онлайн;
- вебкамера з вбудованим мікрофоном (наприклад, A4Tech PK-910H, A4Tech PK-900H, A4Tech PK-920H-1, Logitech HD Webcam C27);
- штатив для тримання вебкамери (штатив залежить від кріплення на вебкамері);
- подовжувач USB, довжина залежно від потреби (наприклад Active USB extension cable, 5 m).

Завдяки зусиллям КЗ СОІППО, педагоги області отримали можливість на власному досвіді в процесі підвищення кваліфікації познайомитись із практичною складовою реалізації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій. У закладі було розгорнуто хмарну платформу Office 365 A1 корпорації Microsoft задового до пандемії. З початком дії карантинних обмежень навесні 2020 року розпочалось активне використання додатку Microsoft Teams із метою продовження освітнього процесу для всіх категорій слухачів курсів підвищення кваліфікації. Після подання за допомогою електронної форми через сайт КЗ СОІППО заявки на проходження навчання, слухачі на особисту електронну скриньку отримували персональні логін та пароль, а також покрокову інструкцію для доступу до віртуальної команди обраного слухачем курсу. Навчання розпочиналось зі знайомства з особливостями використання Microsoft Teams в освітньому процесі, яке проводили науково-педагогічні працівники кафедри освітніх та інформаційних технологій. Ними також здійснювався консультативний супровід слухачів протягом усього періоду навчання на курсах підвищення кваліфікації. Для зворотнього зв'язку по завершенню навчання кураторами навчальних груп здійснювалось онлайн-опитування слухачів, у якому взяли участь 2343 педагога. Отримані результати від опитаних педагогів, які пройшли навчання в КЗ СОІППО в умовах карантинних обмежень у 2020 році та у першій половині 2021 року, свідчать про позитивне ставлення до дистанційного формату навчання (2007 респондентів дали ствердну відповідь). Практично всі респонденти були задоволені якістю організації навчання та якістю змісту освітньої програми обраного курсу (відповідно 2224 та 2314 опитаних педагогів). Показово, що в ситуації вибору переважна більшість педагогів схильна обрати дистанційну або очно-дистанційну форму підвищення кваліфікації (відповідно 628 та 837 респондентів). Отже, удосконалення використання технологій дистанційного навчання педагогів у системі післядипломної освіти залишається одним із основних завдань для колективу КЗ СОІППО.

Висновки. З усіх основних сфер соціального життя цифрова революція в умовах пандемії, можливо, найменше вплинула на освіту. І якщо проблему доступу здобувачів освіти до необхідних технічних пристроїв та інтернету постійно озвучують та намагаються вирішувати на всіх рівнях, то деформації освітнього процесу і соціальних відносини між його учасниками залишаються поза увагою суспільного обговорення. Навіть в умовах онлайн-навчання вчителі продовжують реалізувати традиційний формат організації освітнього процесу. Саме тому миттєвий загальний перехід до онлайн-викладання та навчання під час кризи COVID-19 був відзначився низьким рівнем ефективності.

Гарантоване державою право на освіту може бути реалізоване в умовах дистанційного навчання не лише для учнів та сімей, які свідомо обирають дистанційну форму, а й в усіх закладах освіти на випадок традиційних щорічних перерв у навчанні з причин сезонних спалахів ГРВІ чи чергових хвиль загострення коронавірусної хвороби. Одним із провідних принципів Нової української школи є навчання впродовж життя. Учительство, яке демонструє здатність постійно навчатися та самовдосконалюватися, становить найкращий приклад для учнівської молоді.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є дослідження проблем удосконалення форм та методів дистанційного та змішаного навчання в умовах

карантинних обмежень із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових інструментів у закладах освіти різного рівня.

Список використаних джерел:

1. Дистанційне навчання – це сучасно. URL: http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-distantsiyne-navchannya-tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini-24-vid-17.06.2013
2. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: збірник тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичного семінарі з елементами вебінару. 25 лютого 2016 р. Харківський торговельно-економічний інституту КНТЕУ. Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. 76 с.
3. Кадемія М. Ю., Уманець В. О. Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 192–198.
4. Карпенко М. М. Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті. Національний інститут стратегічних досліджень. Аналітична записка. 2014. URL: http://www.niss.gov.ua/articles/1693/
5. Ковальчук З. Я. Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 183–188.
6. Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. URL: https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/
7. Корсунська Н. О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наук. пр. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. С. 30.
8. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. 2020. 71 с. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf
9. Мястковська М. О. Світові тенденції розвитку дистанційної освіти та перспективи розвитку для України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна.* 2015. Вип. 21 С. 256–258. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2015_21_87
10. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*: зб. науково-методичних праць Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2017. Вип. 4. С. 27–36.
11. Простакова Ю. В. Дистанційне навчання у вищих навчальних закладах: сучасний стан та перспективи розвитку. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*: збірник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2017. № 4. URL: https://e-journals.npu.edu.ua/index.php/ikt/article/view/116
12. Результати опитування батьків «Навчання дітей під час карантину» 8.04-13.04.2020. URL: https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezul-taty-opytuvannia-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf
13. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1. С. 193–197.
14. Яким І. Освіта не була готова до дистанційного режиму»: як карантин позначиться на якості знань. URL: https://dyvys.info/2020/03/20/osvita-ne-bula-gotova-do-dystantsijnogo-rezhymu-yak-karantyn-poznachytsya-na-yakosti-znan/
15. Сумська область успішно переводить навчальний процес в онлайн. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/articles/sumska-oblast-uspishno-perevodit-navchalnij-proces/
16. Adverse consequences of school closures. URL: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences
17. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. URL: https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

References:

1. Dystantsiine navchannia – tse suchasno [Distance learning is modern]. Retrieved from http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-distantsiyne-navchannya-tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini-24-vid-17.06.2013 [in Ukrainian].

2. *Dystantsiine navchannia yak suchasna osvitnia tekhnolohiia,* zbirnyk tez dopovidei na Vseukrainskomu naukovo-metodychnoho seminari z elementamy vebinaru [Distance learning as a modern educational technology, a collection of abstracts at the All-Ukrainian Scientific and Methodical Seminar with elements of the Webinar]. Kharkiv: RVV KhTEI KNTEU [in Ukrainian].
3. Kademiia, M. Yu., & Umanets, V. O. (2016). Dystantsiine navchannia u virtualnomu universyteti yak sposib dostupu do yakisnoi osvity [Distance learning in a virtual university as a way to access quality education]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 2, 192–198 [in Ukrainian].
4. Karpenko, M. M. (2014). Svitovyi dosvid rozvytku dystantsiinykh form osvity u vitchyznianomu konteksti [World experience in the development of distance forms of education in the domestic context]. *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. Analitychna zapyska.* Retrieved from http://www.niss.gov.ua/articles/1693/ [in Ukrainian].
5. Kovalchuk, Z. Ya. (2012). Dystantsiina systema navchannia v osvitnikh zakladakh riznoho typu yak skladova optymizatsii pedahohichnoi vzaiemodii [Distance learning system in educational institutions of different types as a component of optimization of pedagogical interaction]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky*, 17, 183–188 [in Ukrainian].
6. Koronavirus ta osvita: analiz problem i naslidkiv pandemii [Coronavirus and education: analysis of the problems and consequences of a pandemic]. Retrieved from https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/ [in Ukrainian].
7. Korsunska, N. O. (2000). Dystantsiine navchannia: pidkhody do realizatsii [Distance learning: approaches to implementation]. *Cuchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 30 [in Ukrainian].
8. Lototska, A., & Pasichnyk, O. (2020). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli* [Organization of distance learning at school]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf [in Ukrainian].
9. Miastkovska, M. O. (2015). Svitovi tendentsii rozvytku dystantsiinoi osvity ta perspektyvy rozvytku dlia Ukrainy [World trends in the development of distance education and development prospects for Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiienka. Seriia: Pedahohichna,* 21, 256–258. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2015_21_87 [in Ukrainian].
10. Prybylova, V. M. (2017). Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Problems and advantages of distance learning in higher educational institutions of Ukraine]. *Problemy suchasnoi osvity: zb. naukovo-metodychnykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina*, 4, 27–36 [in Ukrainian].
11. Prostakova, Yu. V. Dystantsiine navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Distance learning in higher educational institutions: current state and prospects of development]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti: zbirnyk Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Retrieved from https://e-journals.npu.edu.ua/index.php/ikt/article/view/116 [in Ukrainian].
12. Rezultaty opytuvannia batkiv «Navchannia ditei pid chas karantynu» (8.04–13.04.2020) [Results of a survey of parents "Teaching children during quarantine" (8.04–13.04.2020)]. Retrieved from https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezul-taty-opytuvannia-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf [in Ukrainian].
13. Samolyuk, N., & Shvets, M. (2013). Aktualnist i problemnist dystantsiinoho navchannia [Relevance and problems of distance learning]. *Nova pedahohichna dumka*, 1, 193–197 [in Ukrainian].
14. Yakym, I. Osvita ne bula hotova do dystantsiinoho rezhymu: yak karantyn poznachytsia na yakosti znan [Education was not ready for distance learning: how quarantine will affect the quality of knowledge]. Retrieved from https://dyvys.info/2020/03/20/osvita-ne-bula-gotova-do-dystantsijnogo-rezhymu-yak-karantyn-poznachytsya-na-yakosti-znan/ [in Ukrainian].
15. Sumska oblast uspishno perevodyt navchalnyi protses v onlain [Sumy region successfully translates the educational process online]. Retrieved from https://ukurier.gov.ua/uk/articles/sumska-oblast-uspishno-perevodit-navchalnij-proces/ [in Ukrainian].
16. Adverse consequences of school closures. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences [in English].
17. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. Retrieved from https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/ [in English].

Petrova L. G.,
orcid.org/0000-0001-8176-750X
Podlinyayeva O. O.,
orcid.org/0000-0002-0009-3126

FEATURES OF ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR TEACHERS IN THE CONDITIONS OF QUARANTINE

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the use of distance learning technologies in the process of professional development of teachers on the example of the experience of the Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The article is analysis of theoretical research and experience of the Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education on the practical implementation of online learning using distance technologies in the quarantine restrictions caused by the COVID19 pandemic, which requires a systematic transformation of organizational and pedagogical foundations of postgraduate pedagogical education. Features of distance learning are analyzed. The description of methods of integration of technologies of distance learning in the process of professional development of teachers is offered. The main problems and challenges of organizing the educational process using distance learning technologies are described. Emphasis is placed on the need to create conditions when teachers on their own experience in the process of professional development get acquainted with the practical component of the educational process using distance technology. The results of the combination of distance and blended learning on the example of the organization of the educational process of students of advanced training courses in the Municipal Institution Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education are presented. The description of the basic information and communication technologies and digital tools for the organization of online learning is offered. The tendencies of research development concerning the introduction of distance learning technologies in the conditions of quarantine restrictions are determined. The need to change the traditional formats of the educational process and educational methods in accordance with the peculiarities of online learning in order to increase its effectiveness is emphasized.

Key words: distance learning technologies, quarantine, online learning, advanced training, cloud platforms.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Семеніхіна О. В.

УДК 378.141
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.274*

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ПЕРЕВАГИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ ПРИ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті наголошено на потребі пошуку новітніх практичних шляхів щодо представлення інформації для студентів у зручній та стислій для сприйняття формі.

Одним із таких способів є застосування в освітньому процесі інтелектуальних карт, які забезпечить системне, цілісне та свідоме сприйняття значних об'ємів інформації, дозволять отримати навички роботи й опрацювання масивів інформації, що є винятково важливим при іншомовній підготовці студентів, оскільки необхідно запам'ятовувати комплекс лексичного, граматичного матеріалу, національних та культурних особливостей поведінки носіїв мови, норм етикету, специфіку вербальної та невербальної комунікації тощо.

* © ***Сотер М. В.***

Констатовано, що безпосередня участь студентів у побудові інтелектуальних карт у процесі іншомовної підготовки дозволяє індивідуалізувати та активізувати процес засвоєння ними інформації.

Представлено переваги використання інтелектуальних карт в освітньому процесі оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей. До таких унаслідено ефективне запам'ятовування навчальних матеріалів; аналіз та систематизація інформації будь-якого характеру; системне, свідоме сприйняття значних об'ємів інформації; цілісне бачення теми, що вивчається з включенням її головних і другорядних складових зі встановленням логічних зв'язків між усіма компонентами; розвиток творчого мислення та креативності студентів; формування іншомовної граматичної, лексичної компетенцій та компетенцій в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі тощо.

Схарактеризовано ряд проблем, пов'язаних із практичним упровадженням інтелектуальних карт в освітній процес, зокрема це невміння студентів виділити головне серед значних об'ємів інформації; недостатнє розкриття проблеми, що вивчається; відсутність попереднього досвіду зі складання інтелектуальних карт тощо.

Ключові слова: інтелектуальна карта, графічна інтелектуальна карта, веб-сервіси для створення графічних інтелектуальних карт, іншомовна підготовка, студенти інженерно-технічних спеціальностей.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується серйозними інноваційними процесами, цифровізацією, виходом у Європейський та світовий освітні простори, що висуває нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, зокрема й інженерно-технічних спеціальностей. Інженери у наш час постійно працюють з величезними об'ємами інформації (звіти, протоколи, таблиці, діаграми, схеми та ін.), яку необхідно сприйняти, опрацювати, запам'ятати й за необхідності передати у подальшому. Відтак, виникає потреба у процесі підготовки, у тому числі й іншомовної, пошуку практичних шляхів щодо представлення інформації у зручній та стислій для сприйняття формі. Одним із таких шляхів є застосування в освітньому процесі інтелектуальних карт, яка дозволяє швидко й ефективно структурувати й систематизувати інформацію будь-якого характеру й представити цілісну картину. Як слушно відмічає А. Гизатулліна, візуалізація інформації є, на сьогоднішній день, обов'язковою умовою й ефективним способом подання навчального матеріалу. Вчена підкреслює, що потреба у такому підході тим вища, чим складніший досліджуваний матеріал, а в умовах мультилінгвального навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, де мова вивчається не тільки як засіб спілкування, а й як дуже складна, багатокомпонентна система, ефективними засобами візуалізації можуть бути різного виду інтелектуальні карти [1, с. 66].

Аналіз досліджень. Значна кількість питань, пов'язаних із теоретичними та практичними результатами впровадження інтелектуальних карт в освітній процес, представлені у наукових розвідках Т. Бузан (T. Buzan), Г. Буран, А. Гизатулліної, А. Гордєєвої, Б. Джонса (B. D. Jones), Р. Даунс (R. Downs), Н. Моргунова, Х. Раффа (C. Ruff), С. Приходько, Д. Снайдера (J. D. Snyder), Д. Сті (D. Stea), А. Філюкової та ін.

Мета статті: на основі аналізу сучасних наукових досліджень схарактеризувати переваги імплементації інтелектуальних карт при іншомовній підготовці студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Трактування поняття «інтелектуальна карта» в сучасному освітньо-науковому просторі налічує велику кількість синонімічних термінів, зокрема, «ментальна карта», «когнітивна карта», «асоціативна діаграма», «радіальне дерево», «візуальна карта», «карта концепцій» тощо. Відомий англійський психолог Т. Бузан у 1993 році звернув увагу на тому, що інтелектуальні карти сприяють візуальному та графічному відображенню взаємопов'язаних між собою ідей чи концепцій. Інтелектуальні карти, на думку вченого, повинні мати просторовий,

нелінійний підхід представлення інформації й містити ключові поняття, а також відносини. Вчений підкреслює важливість використання кольору та графіки для кращого запам'ятовування інформації [8].

А. Гордєєва до переваг використання інтелектуальних карт відносить те, що вони «привертають увагу аудиторії, залучаючи її до співпраці; роблять заняття і презентації органічнішими; не тільки зберігають факти, але й демонструють взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння предмета; мають достатнє теоретичне підґрунтя, чіткі прагматичні стимули і реальне практичне значення у формуванні власних навчальних стратегій» [2, с. 58]. Більш того, візуалізація інформації полегшує реструктуризацію поточної теми, виділяє важливі аспекти, встановлює нові логічні зв'язки між ключовими поняттями та розкриває пов'язані з цим проблеми [11, с. 7392].

С. Доценко, М. Іващенко, В. Москаленко до головних позитивних характеристик інтелектуальних карт уналежнюють «виділення головної інформації; можливість зорового сприйняття інформації; можливість представити вивчений матеріал у вигляді цілісної системи; концентрацію уваги на структурі матеріалу, на суттєвих питаннях; наявність смислових акцентів; виділення ключових понять в інформації; сприяння розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» [3, с. 63]. Таким чином, використання інтелектуальних карт забезпечить процес системного, цілісного, свідомого сприйняття значних об'ємів інформації, дозволить отримати навички роботи й опрацювання масивів інформації, що є винятково важливим при іншомовній підготовці студентів, оскільки необхідно запам'ятовувати комплекс лексичного, граматичного матеріалу, національних та культурних особливостей поведінки носіїв мови, норм етикету, специфіку вербальної та невербальної комунікації тощо.

Г. Буран, А. Філюков наголошують, що використання технік побудови інтелектуальних карт відносять: осягнення великого обсягу інформації; оновлення та вдосконалення таких навичок, як мозковий штурм та проведення презентацій; стимулювання творчого мислення та генерування нових ідей; візуалізація та класифікація інформації; аналіз та збір даних; обмін інформацією; розуміння навчального матеріалу тощо [7, с. 217]. При цьому можемо зауважити, що безпосередня участь студентів у побудові інтелектуальних карт у процесі іншомовної підготовки дозволяє індивідуалізувати та активізувати процес засвоєння інформації студентами.

Використання інтелектуальних карт в освітньому процесі у ході вивчення іноземної мови, на думку Н. Моргунова, С. Приходько, потребують дотримання таких методичних правил, як-от: «охоплення за допомогою карти всього навчального матеріалу, що стосується цієї теми, дотримання структурно-смислової єдності матеріалу, що вивчається, деталізація гілок основної ментальної карти за допомогою додаткових зображень, послідовне розгортання основної ментальної карти, оптимізація розмірів і кількості зображених елементів і зв'язків відповідно до можливості їх сприйняття студентами, підбиття підсумків на основі ментальної карти з деталізацією навчального завдання» [5, с. 339].

Окрім тих інтелектуальних карт, які студенти можуть створити від руки, Н. Моргунова, С. Приходько пропонують для побудови графічних інтелектуальних карт використовувати веб-сервіси, серед яких «www.coggle.it, MindMeister.com, Bubbl.us, cacoo.com, комп'ютерні програми MindJet, Mind Manager Pro 6, Edraw Mind map, Visual Mind, XMind, FreeMind, iMindMap тощо» [та само]. При цьому варто зауважити, що використання різного роду технології, зокрема й при побудові інтелектуальних карт є «невід'ємним освітнім інструментом, який дає змогу <…> вдало організувати власний освітній простір та забезпечує професійне зростання впродовж усього життя» [4, с. 276]. Створення інтелектуальних карт, за твердженням Б. Джонса, Х. Раффа, Д. Снайдера, має передбачати активне включення студентів у процес навчання, що, як правило, пов'язане із залученням їх попередніх знань разом із новою навчальною інформацією. Створюючи

ментальну карту, студент часто взаємодіє з підручником, нотатками із занять, інструктором, одногрупниками чи навчальною групою [10, с. 3]. Разом із тим, варто відмітити, що інтелектуальні карти можуть створюватись як студентом, так і групою студентів, а також студентами разом із викладачем, або ж застосовувати такі, що вже створені викладачем. Усе залежить від конкретної освітньої мети їх застосування.

Відзначимо, що імплементація інтелектуальних карт в освітній процес іншомовної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова використовуються для формування як іншомовної граматичної, лексичної компетенцій, так і компетенцій в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Зокрема, під час роботи з граматичним матеріалом, для роботи з різного роду текстовими матеріалами, як опора для підготовки до монологічного та діалогічного мовлення, для удосконалення навиків читання та розуміння тексту; для системного запам'ятовування лексичного матеріалу, під час проведення дискусій, дебатів, диспутів, мозкових штурмів, візуального запису пояснення тієї чи іншої проблеми тощо. Розглянемо більш докладно варіанти інтелектуальних карт, які пропонуються студентам у ході вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Бізнес курс англійської мови».

Так, наприклад, на рис. 1 представлено приклад інтелектуальної карти для опанування граматичного матеріалу, зокрема для вивчення модального дієслова «may», яка дозволяє узагальнити інформацію про дієслово для кращого його усвідомлення й засвоєння студентами у логічно-структурованій формі, зокрема для розуміння його форм, застосування їх у різних часах, а також ситуацій використання цього модального дієслова. Такий спосіб представлення, доцільно використовувати й для інших модальних дієслів, що дозволить викладачу за короткий проміжок часу пояснити значну частину матеріалу.

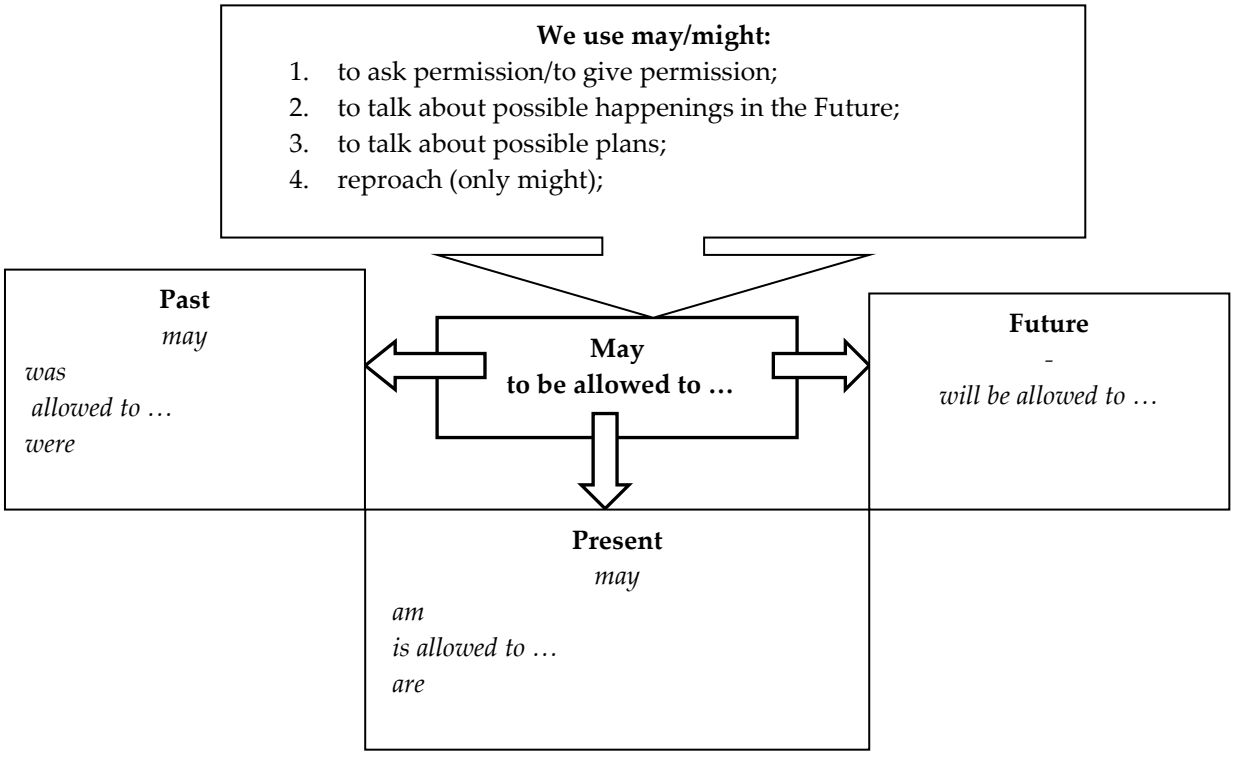

Рис. 1. Modal Verbs May and Might

Можемо навести також приклад інтелектуальної карти для запам'ятовування лексичного матеріалу інженерами-теплоенергетиками при вивчення теми «Котли» (Boilers). На інтелектуальній карті представлено типову схему котельні (рис. 2).

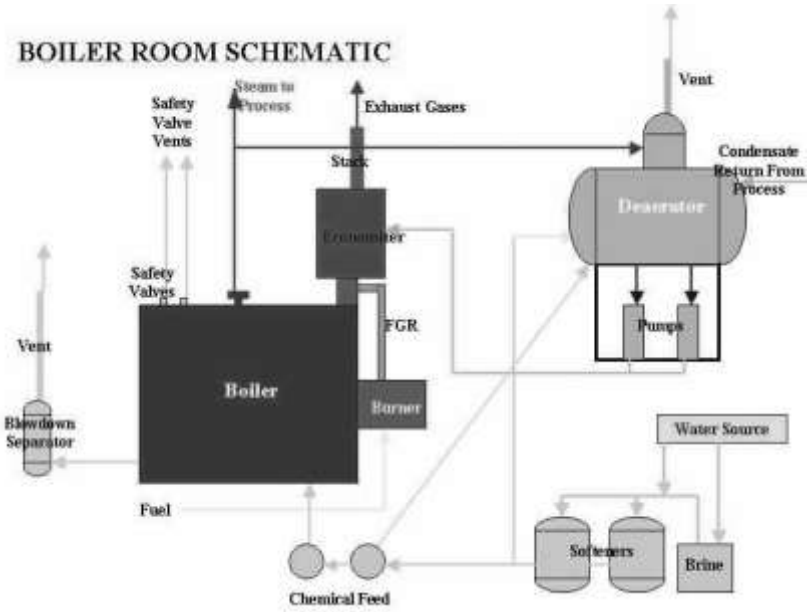

Рис. 2. Boiler room Schematic

Такий тип інтелектуальної карти дозволить не просто запам'ятати лексичні одиниці, але й представити увесь процес роботи котельні, що швидко дозволить усвідомити значну частину навчальної інформації. Приклад інтелектуальної карти представлено на сайті: http://www.opexworks.com/KBase/Energy_Management/Termal_Energy_Management/Boilers/Introduction.htm.

Висновки. Ґрунтуючись на результатах, отриманих на основі аналізу наукових праць передових дослідників, а також у ході практичної діяльності, представлено ряд переваг щодо використання інтелектуальних карт в освітньому процесі оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей [1–3; 5; 7–11]:

– ефективне запам'ятовування навчальних матеріалів;
– аналіз та систематизація інформації будь-якого характеру;
– системне, свідоме сприйняття значних об'ємів інформації;
– цілісне бачення теми, що вивчається з включенням її головних і другорядних складових зі встановленням логічних зв'язків між усіма компонентами;
– розвиток творчого мислення та креативності студентів;
– формування іншомовної граматичної, лексичної компетенцій та компетенцій в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Поміж труднощів, пов'язаних з імплементацією інтелектуальних карт в освітній процес, є такі: невміння студентів виділити головне серед значних об'ємів інформації; недостатнє розкриття проблеми, що вивчається; відсутність попереднього досвіду зі складання інтелектуальних карт тощо.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у докладному вивченні досвіду розробки навчально-методичних матеріалів, що включають елементи когнітивної візуалізації при іншомовній підготовці студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Гизатуллина А. В. Визуализация информации в процессе реализации мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам в вузе. *Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики:* материалы Международной

научнопрактической конференции (27 октября 2017 г.). Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. С. 64-66. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/197458666.pdf

2. Гордєєва А. Й. Інтелектуальні карти як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Іноземні мови.* 2012. № 4. С. 51-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_4_8
3. Доценко С. О., Іващенко М. В., Москаленко В. В. Розвиток творчої активності особистості за допомогою інтелект-карт. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси:* збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22–23 листопада 2017 року, м. Краматорськ. Краматорськ: ДГМА, 2017. С. 62–64.
4. Зубко А. М., Жорова І. Я., Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В., Кохановська О. В.. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 2020. Том 77, № 3. С. 262-281.
5. Моргунова Н. С., Приходько С. О. Практичні прийоми використання технології «майндмеппінг» в навчанні англійської мови студентів інженерних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* № 1 (34). 2020. С. 334–339.
6. Сотер М. В. Шляхи підвищення ефективності мовної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 42. С. 188–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_42_31
7. Buran A., Filyukov A. Mind Mapping Technique in Language Learning. *"Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations"*, XV International Conference, LKTI 2015, 9-11 November 2015. Tomsk, Russia. Pp. 215–218. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051435
8. Buzan T. *The mind map book.* London: BBC Books. 1993. URL: https://ru.scribd.com/document/356114359/The-Mind-Map-Book-Tony-Buzan
9. Downs R. M., Stea D. *Maps in Minds: Reflections on Cognitive Mapping.* 1977. New York, US: Harper & Row.
10. Jones B. D., Ruff C., Snyder J. D. The Effects of Mind Mapping Activities on Students' Motivation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning,* 2012, Vol. 6, No. 1, Art. 5. Pp. 1–21. URL: https://cupola.gettysburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1021&context=edfac.
11. Tverezovska N., Rebenko M., Rebenko V., Roganov M., Otroshko T., Domina V., Islamova O., Bloshchynskyi I. Mind-Mapping Technique Implementation into English for Specific Purposes Training. *Universal Journal of Educational Research,* 8 (12A), 2020, Pp. 7379–7393. URL: https://www.hrpub.org/download/20201230/UJER22-19520652.pdf

References:

1. Gizatullina, A. V. (2017). Vizualizatciia informatcii v protcesse realizatcii multilingvalnogo podkhoda k obucheniiu inostrannym iazykam v vuze [Visualization of information in multilingual approach to teaching foreign languages to university students], *Sovremennye problemy filologii i metodiki prepodavaniia iazykov: voprosy teorii i praktiki:* materialy Mezhdunarodnoi nauchnoprakticheskoi konferentcii [Modern problems of Philology and Methods of Teaching Languages: issues of theory and practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Elabuga: Izd-vo Elabuzhskogo instituta Kazanskogo federalnogo universiteta. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/197458666.pdf [in Russian].
2. Hordieieva, A. (2012). Intelektualni karty yak zasib formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv [Mind maps as means of formation of foreign language communicative competence]. *Inozemni movy,* 4, 51-58. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_4_8 [in Ukrainian].
3. Dotsenko, S. O., Ivashchenko, M. V., & Moskalenko, V. V. (2017). Rozvytok tvorchoi aktyvnosti osobystosti za dopomohoiu intelekt-kart [Development of creative activity of the person by means of mind maps], *Suchasna osvita ta intehratsiini protsesy:* zbirnyk naukovykh prats mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii [Modern education and integration processes, Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Methodical Conference]. Kramatorsk: DHMA [in Ukrainian].

4. Zubko, A. M., Zhorova, I. Ya., Kuzmenko, V. V., Slyusarenko, N. V., & Kokhanovska, O. V. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak chynnyk rozvytku profesionalizmu pedahohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Information and communication technologies as a factor of teachers' professional development in the system of postgraduate education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 77, 3, 262- 281 [in Ukrainian].
5. Morhunova, N. S., & Prykhodko, S. O. (2020). Praktychni pryiomy vykorystannia tekhnolohii «maindmeppinh» v navchanni anhliiskoi movy studentiv inzhenernykh spetsialnostei [Practical methods of using mind mapping technologies in teaching English for students of Engineering specialties]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky,* 1 (34), 334–339 [in Ukrainian].
6. Soter, M. V. (2019). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti movnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Ways to increase the efficiency of language training of future technical specialists]. *Pedahohichnyi almanakh,* 42, 188–193. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_42_31 [in Ukrainian].
7. Buran, A., & Filyukov, A. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning. *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations,* XV International Conference. Tomsk, Russia. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051435 [in English].
8. Buzan, T. (1993). *The mind map book.* London: BBC Books. Retrieved from https://ru.scribd.com/document/356114359/The-Mind-Map-Book-Tony-Buzan [in English].
9. Downs, R. M., & Stea, D. (1977). *Maps in Minds: Reflections on Cognitive Mapping.* New York, US: Harper & Row [in English].
10. Jones, B. D., Ruff, C., & Snyder, J. D. (2012). The Effects of Mind Mapping Activities on Students' Motivation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning,* 6 (1), 5, 1–21. Retrieved from https://cupola.gettysburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1021&context=edfac [in English].
11. Tverezovska, N., Rebenko, M., Rebenko, V., Roganov, M., Otroshko, T., Domina, V., Islamova, O., & Bloshchynskyi, I. (2020). Mind-Mapping Technique Implementation into English for Specific Purposes Training. *Universal Journal of Educational Research,* 8 (12A), 7379–7393. Retrieved from https://www.hrpub.org/download/20201230/UJER22-19520652.pdf [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ADVANTAGES OF MIND MAPS IMPLEMENTATION DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALTIES

The article deals with the need to find the latest practical ways to present information to students in a convenient and concise form.

One of the ways is to use mind maps in the educational process. They provide a systematic, holistic and conscious perception of large amounts of information, allow you to acquire information processing skills, which is extremely important in foreign language training of students, as it is necessary to remember a large set of lexical, grammatical materials, information about national and cultural characteristics of native speakers, etiquette, specifics of verbal and nonverbal communication, etc.

It is highlighted that the direct participation of students in the construction of mind maps in the process of foreign language training allows teachers to individualize and intensify the process of assimilation of information by students.

The advantages of using mind maps in the educational process of mastering a foreign language by students of engineering and technical specialties have been represented. These benefits include effective memorization of learning materials; analysis and systematization of information; systematic, conscious perception of significant amounts of information; a holistic vision of the topic, which is studied, with its main and secondary components and with the establishment of logical connections among all elements; development students' creative thinking and creativity; formation of foreign language grammatical, lexical, listening, speaking, reading and writing competences, etc.

A number of problems related to the practical implementation of mind maps in the educational process have been characterized, in particular, the inability of students to identify the main among

the significant amounts of information; insufficient disclosure of the problem; lack of previous experience in creating mind maps, etc.

Key words: mind map, graphic mind map, graphic mind map, web services for creating graphic mind maps, foreign language training, students of engineering and technical specialties.

Дата надходження статті: 05.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 37.378
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.275*

Чувасов М. О.*,*
orcid.org/0000-0002-2024-9095

ГОТОВНІСТЬ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі аналізу педагогічної теорії і практики розкрито можливості та тенденції формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій. Наголошено, що все життя в сучасному світі будується на отриманні інформації. Той хто навчається швидше, може збирати й аналізувати великий об'єм даних, отримує значну перевагу перед іншими людьми. Процес навчання також повинен підлаштовуватися під сучасні реалії, тому з'являються нові методи і технології навчання. Акцентовано, що найбільш ефективні способи отримання знань побудовані на застосуванні інформаційно-когнітивних освітніх технологій.

Звернуто увагу, що готовність до використання інформаційно-когнітивних технологій ми визначаємо, виходячи із урахування особливостей інформаційно-когнітивної діяльності, специфіки інформаційно-когнітивного навчання та якостей особистості, які обумовлюють результативність і продуктивність майбутньої професійної діяльності.

Формування готовності студентів до використання інформаційно-когнітивних технологій неможливе, якщо у них низький рівень інтелекту, не сформовані когнітивні уміння та навички, властивості мислення.

Наведено результати виявлення рівня розвитку інтелекту, когнітивних умінь та навичок, властивостей мислення за допомогою методики вивчення особистості, тесту Р. Амтхауера, методики «Інтелектуальна лабільність» на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту.

Позитивна динаміка рівнів готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі організації та здійснення фахової підготовки майбутніх учителів довела ефективність експериментальної методики щодо формування досліджуваного утворення.

Зроблено висновки, що розвиток компонентів готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у ході вивчення спеціальних дисциплін позитивно впливає на характер їхнього ставлення до професійної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-когнітивні технології, готовність, майбутні вчителі, професійна діяльність, когнітивні уміння та навички.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли головним завданням вищої школи є розвиток творчої особистості, пріоритетного значення набуває формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій.

* © ***Чувасов М. О.***

Від готовності до використання вчителем таких технологій залежить і рівень розвитку когнітивного потенціалу учнів, їхньої компетентності.

Основним освітнім орієнтиром виступає повага до особистості, сприяння розвитку та збагаченню її когнітивного потенціалу, складниками якого є природні задатки і набуті у процесі соціалізації компетентності, вольові передумови до пізнавальної діяльності.

Подолання репродуктивного стилю підготовки майбутніх фахівців та перехід до нової освітньої парадигми передбачає і нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, які забезпечують готовність до використання інформаційно-когнітивних технологій як результат підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності і є стратегічними напрямами у модернізації вищої педагогічної освіти. Перед учителями постає завдання переорієнтувати навчальний процес на формування творчої особистості, здатної самостійно здобувати знання з різних джерел інформації та застосовувати їх у практичному житті.

Аналіз досліджень. Питанню готовності до педагогічної діяльності присвячені праці вітчизняних і зарубіжних педагогів (Б. Ананьєв, І. Волощук, Н. Гузій, М. Дяченко, В. Іванова, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, В. Крутецкий, В. Моляко, О. Мороз, В. Морозов, В. Пономаренко, А. Романова, В. Сластьонін, Д. Узнадзе, Н. Шеляховська та ін.).

На основі аналізу наукової літератури й педагогічної практики було встановлено, що готовність – це інтегрально складне утворення особистості, що містить мотиваційний, операційний, особистісний та оцінний компоненти.

Інформаційно-когнітивні технології дозволяють управляти процесом формування інформаційної компетентності, адаптуючи зміст, організаційні форми, засоби та методи навчання до когнітивних можливостей кожного учня.

Використання інформаційно-когнітивних технологій потребує не тільки урахування стилів навчання здобувачів освіти, а й переосмислення ролі та функцій педагога.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій як результату підготовки їх до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В нашому дослідженні будемо розглядати готовність учителя до використання інформаційно-когнітивних технологій як важливу характеристику його професіоналізму і як результат підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Одним із способів забезпечення особистісної орієнтації професійної підготовки фахівця є пошук таких технологій навчання, які б сприяли його самореалізації і приводили до створення освітніх продуктів, адекватних предметам, що вивчаються. У цьому випадку студент виступає суб'єктом своєї освіти, який має можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, ставити освітні цілі, відбирати зміст і форми навчання, тобто брати участь у проєктуванні власної освіти.

Застосування інформаційно-когнітивних технологій призводить до інтенсивного інтелектуального розвитку учнів, формуванню інформаційної компетентності, підвищенню якості навчання і кращому розумінню дітьми як самих себе, так і навколишнього світу.

К. Платонов готовність до педагогічної діяльності розглядає як інтегральну якість особистості, початок формування якої лежить у підструктурі досвіду й характеризується в першу чергу знаннями, уміннями й навичками, без яких неможливе здійснення професійної діяльності [14, с. 99].

Н. Шеляховська, досліджуючи готовність учнів профтехучилищ до праці, зазначила, що тимчасовий стан готовності будується на стійких особливостях особистості, отриманій освіті, знаннях, загальнотрудових уміннях і навичках, ставленні до праці [17, с. 25–31].

Л. Кондрашова ввела поняття «морально-психологічна готовність до вчительської праці». На її думку, морально-психологічна готовність – це «складне особисте утворення, що поєднує в собі ідейно-моральні, професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потреба в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної роботи» [7, с. 9].

М. Левітов розрізняє довготривалу та короткочасну психологічну готовність. Він зазначає, що довготривала готовність формується впродовж певного часу під впливом різних об'єктивних та суб'єктивних чинників [9]. Він пише, що «цей вид готовності не є природженим, а формується в результаті цілеспрямованих, спеціально організованих заходів, зокрема педагогічних. Стійка готовність є важливою передумовою успішної діяльності» [9, с. 40].

Як зазначає М. Бершадський, «ніякий запас знань, отриманих в школі та ЗВО, не допоможе захиститися від дев'ятого валу інформаційної хвилі що здіймається, якщо випускник цих навчальних закладів не буде володіти інформаційною компетентністю, розвиненими інтелектуальними здібностями і критичним мисленням, уміннями самостійно виявляти і вирішувати проблеми, шукати або продукувати необхідну для цього інформацію» [2, с. 36].

Під інформаційно-когнітивними технологіями ми розуміємо спосіб організації навчального процесу інтелектуального розвитку учнів, що забезпечує розуміння ними навколишнього світу шляхом формування когнітивних компетентностей, необхідних для навчання в сучасному інформаційному світі. У рамках когнітивного підходу учень уважається активним і свідомим учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності педагога, тобто реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини між учнями та вчителем, а процес навчання має особистісно та соціально обумовлений характер. Цей підхід не тільки не суперечить педагогіці співробітництва та інтерактивним методам навчання, які так актуальні в сучасній педагогіці, а навпаки, бере їх на озброєння.

В умовах використання інформаційно-когнітивних технологій фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на осягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів, це спонукає учнів до діалогового, дослідницького ставлення до навчання, роздумів, підвищує концентрацію ментальної активності, сприяє високоефективному зростанню розумової діяльності.

Інформаційно-когнітивні технології дозволяють створювати умови для розуміння досліджуваного матеріалу кожним користувачем. Розглядаються такі когнітивні функції людини як увага, сприйняття і швидкість обробки інформації, пам'ять, мислення. Застосування когнітивного підходу є основою підвищення результативності навчання.

Інформаційно-когнітивні технології відрізняються від пізнавальних тим, що пізнання відбувається в новому інформаційному середовищі. Це не тільки люди, природа, техніка, знаки (книги), але й комп'ютери і мережі (соціальні та комп'ютерні).

Для різних студентів характерний різний ступінь або інтенсивність в активному пізнанні. Ступінь прояву у них готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій в навчальному процесі – це динамічний, постійно новий показник.

Для виявлення рівня розвитку когнітивних умінь та навичок, властивостей мислення було проведено анкетування викладачів. Для цього використовувалася

методика вивчення особистості та методика «Інтелектуальна лабільність». Результати дослідження наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень розвитку когнітивних умінь та навичок на констатувальному етапі експерименту (у%)

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	6,8	6,5
Середній	46,7	46,1
Низький	46,5	47,3

Аналізуючи показники таблиці 1, можна зробити висновок, що більшість майбутніх учителів володіє когнітивними уміннями та навичками, властивостями мислення на низькому та середньому рівнях. Найвищий рівень сформованості когнітивних умінь та навичок мають 6,8 % студентів контрольної групи та 6,5 % студентів експериментальної груп. Низький рівень сформованості когнітивних умінь та навичок мають 46,5 % студентів контрольної та 47,3 % студентів експериментальної груп. Аналіз методики проведення контрольних робіт з дисциплін природничо-математичного циклу дозволяє говорити, що з боку викладачів не приділяється достатня увага розвитку й тренуванню пам'яті, увазі, мисленню, типу темпераменту, сприйняттю, типу нервової системи, почуттів, сили волі; немає цілеспрямованого керування процесом формування інтелектуальних умінь та навичок: виконання стандартних дій за зразком за допомогою викладача – виконання цих дій з частковою допомогою викладача – виконання цих дій цілком самостійно – виконання нестандартних вправ, задач – творчі завдання.

Зібрані факти дають підстави зробити висновок про те, що при традиційному навчанні спостерігається стихійне формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій, що не забезпечує якісного навчання. Увесь процес навчання носив інтуїтивно-стихійний характер, самоорганізація та самоконтроль були фрагментарними. Такий стан обумовлюється рядом причин: не в повній мірі створенням креативного середовища у вищих навчальних закладах, недооцінкою цілеспрямованої, систематичної роботи з формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій, недостатньою готовністю викладачів і здобувачів вищої освіти до систематичної творчої діяльності, бідністю методичного забезпечення навчального процесу і недооцінкою психологічного супроводу.

Як показали спостереження, у практиці закладів вищої освіти все ще має місце недооцінка новітніх технологій навчання й переоцінка традиційного підходу до організації та проведення занять; ігнорування інтерактивних форм і методів навчання; можливості вільного вибору способів дій і забезпечення ситуації успіху в формуванні готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Процес формування готовності студентів до використання інформаційно-когнітивних технологій не був систематичним, а їхня підготовка до майбутньої творчої діяльності є недостатньою.

Таким чином, констатувальний експеримент дав змогу зробити висновок, що у майбутніх учителів рівень сформованості готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій розвинений недостатньо й необхідна цілеспрямована робота в цьому напрямі. Матеріали констатувального експерименту спонукали до розробки програми формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

У ході формувального етапу експерименту ми за допомогою вправ і тренінгів, розв'язування задач акцентували увагу на розвитку когнітивних умінь та навичок.

Результати дослідження наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку когнітивних умінь та навичок на формувальному етапі експерименту (у%)

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	6,8	19,3
Середній	46,7	70,8
Низький	46,5	9,9

Проаналізувавши показники таблиці 2, робимо висновок, що після проведення формувального експерименту високим рівнем розвитку когнітивних умінь та навичок володіють 6,8 % студентів контрольної та 19,3 % студентів експериментальної груп. Низьким рівнем розвитку когнітивних умінь та навичок володіють 46,5 % студентів контрольної та 9,9 % студентів експериментальної груп. Значне зростання високого рівня розвитку когнітивних умінь та навичок в експериментальних групах зумовлено створенням сукупності педагогічних умов, серед яких найбільш результативними варто вважати забезпечення самокерування процесів навчання та успішне формування системи знань.

Для виявлення рівня розвитку інтелекту на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту було використано тест Р. Амтхауера та «Культурно-незалежний тест інтелекту» Р. Кеттелла. Результати дослідження наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості інтелекту майбутніх учителів (у%)

Рівень сформованості	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	7,3	7,2	7,5	20,4
Середній	50,2	49,5	52,2	69,9
Низький	42,5	43,3	40,3	9,7

Проаналізувавши дані таблиці 3, робимо висновок, що після проведення формувального експерименту високим рівнем сформованості інтелекту володіють 7,5 % студентів контрольної та 20,4 % студентів експериментальної груп. Низьким рівнем сформованості інтелекту володіють 40,3 % студентів контрольної та 9,7 % студентів експериментальної груп. Значне зростання високого рівня сформованості інтелекту в експериментальних групах зумовлено створенням сукупності педагогічних умов, серед яких найбільш результативними варто вважати використання інформаційно-когнітивних технологій та успішне формування системи знань. Результати, отримані за допомогою тестів Р. Амтхауера та Р. Кеттелла, дозволяють прогнозувати вибір рівня навчання, успішність навчальної та професійної діяльності, що потребують спеціальних інтелектуальних навичок.

Установлено, що процес навчання має знаннєвий характер, студенти не завжди бачать безпосередню значущість одержуваних знань у їх майбутньому професійному житті. Як показали спостереження, у практиці вищої школи все ще має місце недооцінка новітніх технологій навчання й переоцінка традиційного підходу до організації та проведення занять; ігнорування діалогу й полілогу; можливості вибору й ситуації успіху в формуванні готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій. Процес формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій не є систематичним, підготовка студентів до інформаційно-когнітивної діяльності в середній школі недостатня.

Аналіз здобутих результатів підтверджує, що розвиток компонентів готовності майбутніх учителів до використання інформаційно-когнітивних технологій у ході вивчення спеціальних дисциплін позитивно впливає на характер їх ставлення до інноваційної педагогічної діяльності.

Позитивна динаміка рівнів готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі організації та проведення фахової підготовки довела ефективність експериментальної методики щодо формування досліджуваного утворення.

Висновки. При використанні інформаційно-когнітивних технологій (як результату підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності) учень вважається активним і свідомим учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності педагога. Тобто реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини між учнями та учителем, а процес навчання має особистісно та соціально обумовлений характер. Інформаційно-когнітивні технології не тільки не суперечать педагогіці співробітництва та інтерактивним методам навчання, які так актуальні в сучасній педагогіці, а, навпаки, використовують їх.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання багатоаспектної проблеми формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти.

Подальшого вивчення та обґрунтування потребують проблеми впровадження спеціалізованого навчального курсу підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інформаційно-когнітивної діяльності з учнями та організація системи практикумів, тренінгів із розвитку когнітивних здібностей майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Перспективним уважаємо подальше дослідження проблеми формування готовності до використання інформаційно-когнітивних технологій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі різних видів виробничої практики, оволодіння ними методикою впровадження інформаційно-когнітивних технологій у практику загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. 287 с.
2. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. Москва: Сентябрь, 2011. 256 с.
3. Волощук И. С., Евтух М. Б. Европейские ориентиры модернизации системы высшего образования Украины. *Развитие образования в СНГ:* сборник научных трудов / ред. В. А. Мясников. Москва, 2005. С. 27–32.
4. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1976. 175 с.
6. Іванова В.В. Готовність студентів до творчої діяльності як показник професіоналізму майбутнього вчителя. *Професійне становлення майбутнього вчителя*: монографічний огляд / ред. Л. В. Кондрашова. Кривий Ріг, 2006. С. 85–114.
7. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 53 с.
8. Крутецкий В. А. Психология: учеб. [для учащихся пед. училищ]. Москва: Просвещение, 1986. 336 с.
9. Левитов Н. Д. Психология характера. Москва: Просвещение, 1969. 424 с.
10. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание Москва: Знание, 1985. 79 с.
11. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей. Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. С. 71–75.

12. Морозов В. В. Формування готовності студентів до діалогічного навчання в педагогічному закладі. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2002. Вип. 4. С. 70–78.
13. Морозов В. В. Формування готовності студентів педагогічних закладів до діалогічного навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2000. 196 с.
14. Платонов К. К., Голубєв Г. Г. Психологія. Київ: Вища школа, 1977. 247 с.
15. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в советской школе в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 158 с.
16. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 449 с.
17. Шеляховская Н. К. Формирование временного состояния готовности к труду у учащихся профтехучилища. *Вопросы педагогической психологии:* сборник трудов. Свердловск, 1972. С. 25–31.

Reference:

1. Ananiev, B. (1980). *Izbrannie psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. (Vols. 1–2). Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Bershadskiy, M. (2011). *Kognitivnaia tekhnologiia obucheniia: teoriia i praktika primeneniia* [Cognitive technology of teaching: theory and practice of implementation]. Moskva: Sentiabr [in Russian].
3. Voloshiuk, I., & Yevtukh, M. (2005). *Evropeiskie orientiry modernizatsii sistemy vyshego obrazovaniia Ukrainy* [European modernization guidelines of High education in Ukraine]. *Razvitie obrazovaniia v SNG*, 27–32 [in Russian].
4. Huzii, N. V. (2004). *Osnovy pedahohichnoho profesionalizmu* [The basics of pedagogical professionalism]. Kyiv: NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
5. Diachenko, M. & Kandybovich, L. (1976). *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deiatelnosti* [Psychological problems of readiness to the activities]. Minsk: Izdatelstvo BGU im. V. I. Lenina [in Russian].
6. Ivanova, V. V. (2006). Hotovnist studentiv do tvorchoi diialnosti yak pokaznyk profesionalizmu maibutnoho vchytelia [Students' readiness to creative activity as an indicator of future teacher's professionalism]. In *Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia* [Professional development of the future teacher] (pp. 85–114). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
7. Kondrashova, L. (1987). *Moralno-psykhologichna gotovnist do vchytelskoi dialnosti* [Moral and psychological readiness to teacher's activity]. Kyiv: Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
8. Krutetckii, V. A. (1986). *Psikhologiia* [Psychology]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
9. Levitov, N. D. (1969). *Psikhologiia kharaktera* [The psychology of character]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
10. Moliako, V. A. (1985). *Tekhnicheskoe tvorchestvo i trudovoe vospitanie* [Technical creativity and labour education]. Moskva: Znanie [in Russian].
11. Moroz, A. G. (1980). *Formirovanie gotovnosti k pedagogicheskoi deiatelnosti u molodykh uchitelei* [Development of readiness for the pedagogical activity of young teachers]. Dnepropetrovsk: Izd-vo Dnepropetrovskogo un-tan [in Russian].
12. Morozov, V. V. (2002). Formuvannia hotovnosti studentiv do dialohichnoho navchannia v pedahohichnomu zakladi [The development of students' readiness to the dialogical education in the pedagogical establishment]. *Pedagogika vyshchoi ta serednioi shkoly*, 4, 70-78 [in Ukrainian].
13. Morozov, V. V. (2000). *Formuvannia hotovnosti studentiv pedahohichnykh zakladiv do dialohichnoho navchannia* [The development of students' readiness to the dialogical education]. (Candidate's thesis). Kryvyi Rih State Pedagogical University. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
14. Platonov, K. & Golubev, G. (1977). *Psikhologia* [Psychology]. Kyiv: Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
15. Slastenin, V. (1976). *Formirovanie lichnosti uchitelia v sovetskoi skhole v protsese profesionalnoi podgotovki* [Development of teacher's personality in a Soviet school in the process of professional training]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
16. Uznadze, D. N. (1966). *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research]. Moskva: Nauka [in Russian].
17. Sheliakhovskaya, N. K. (1972). Formirovaniye vremennogo sostoyaniya gotovnosti k trudu u uchashchikhsya proftekhuchilishcha [Development of temporary state of readiness for work of students in vocational school]. *Voprosy pedagogicheskoy psikhologii,* 25–31 [in Ukrainian].

Chuvasov M. O.,
orcid.org/0000-0002-2024-9095

READINESS TO USE INFORMATION AND COGNITIVE TECHNOLOGIES AS A RESULT OF FUTURE TEACHERS PREPARATION FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article based on analysis of pedagogical theory and practice reveals possibilities and tendencies of formation of readiness for use of information and cognitive technologies. It is noted that all life in the modern world is based on information receiving. Someone who learns faster, can collect and analyze a large amount of data, gets a significant advantage over other people. The learning process must also be adapted to modern realities, so new teaching methods and technologies are emerging. In our opinion, the most effective ways of obtaining knowledge are based on the use of information and cognitive educational technologies.

The attention is paid to the fact that we determine readiness for the use of information and cognitive technologies taking into account the features of information and cognitive activity, the specifics of information and cognitive training and personality qualities that define the effectiveness and productivity of future professional activities.

It is impossible to form a student's readiness to use information and cognitive technologies of future teachers if a student has a low level of intelligence, cognitive skills and thinking abilities are not developed as well.

Here are presented the results of identification of the intelligence development level, of cognitive skills, of thinking properties with the help of methodology of a personality study, R. Amthauer test, "Intellectual Lability" technique at the acknowledging and formative stages of the study.

The positive dynamics of readiness levels for the use of information and cognitive technologies in the process of organizing and conducting of professional training proved the effectiveness of the experimental methodology for the development of the studied formation.

It can be concluded that the components of development of the readiness of future teachers to use information and cognitive technologies during the special disciplines study affect the nature of their attitude to professional activities positively.

Key words: information and cognitive technologies, readiness, future teachers, professional activities, cognitive skills.

Дата надходження статті: 27.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кондрашова Л. В.

УДК 378: [613: 616.995.42]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.276*

Шевчук О. А.*,*
orcid.org/0000-0001-6021-2003

ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ІНФЕКЦІЙНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ КОРОСТИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу, статистичну інформацію Центру громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України щодо показників інфекційного захворювання корости в Україні за 2016-2021 рр., Державної установи «Рівненський обласний лабораторний центр» Міністерства охорони здоров'я України, Комунального підприємства «Обласний центр громадського здоров'я» Рівненської обласної ради.

* © ***Шевчук О. А.***

Наголошено на доцільності застосування просвітницько-інформаційної роботи, розробки і впровадження в освітній процес закладу вищої освіти міжгалузевого наукового знання безпекознавчого, оздоровчого характеру щодо формування сучасних фахівців на засадах компетенцій із безпеки життєдіяльності, суспільно-комунікативних, загальнокультурних та професійних компетенцій.

Висвітлено проблему збереження громадського і особистого здоров'я через систему взаємозв'язків «людина-суспільство-природа».

Порушено проблему недостатньої поінформованості студентів закладу вищої освіти щодо соціально-природних небезпек, що пов'язані з інфекційними хворобами (на прикладі корости).

Звернуто увагу на низький рівень знань студентів про способи уникнення та захисту (профілактику) корости.

Наведено результати опитування, наголошено на порівняльній характеристиці спалахів захворювання корости в м. Рівне, Рівненській області та Україні за 5,5 років поспіль.

Представлено дані дослідницької роботи у доповіді, лекційному та практичному занятті, підготовці студентів до Міжнародної конференції та участь у Круглому столі «Просвітницька робота з учасниками освітнього процесу щодо попередження інфекційних хвороб».

Зроблено висновки про необхідність підвищення рівня знань студентів закладу вищої освіти через просвітницьку роботу, виховання культури здоров'я, формування навичок безпечної поведінки впродовж життя, що уможливлює засвоєння теоретичних основ окресленої проблеми і систематизацію теоретичних знань, сприяє гартуванню здорової особистості.

Ключові слова: небезпека, інфекційні захворювання, профілактика, короста, заклад вищої освіти, просвітницька робота.

Постановка проблеми. Освіта і виховання є найважливішими компонентами оздоровчої культури, духовності, суспільної свідомості студента, який має відповідально ставитися не тільки до власного, але й громадського життя та здоров'я.

Тому серед актуальних проблем, пов'язаних із основами охорони праці, безпекою життєдіяльності, цивільним захистом населення України, є проблема неперервного навчання, просвітницька робота щодо збереження здоров'я, безпеки життєдіяльності впродовж усього життя [8–10; 15].

На сьогоднішній день виникла проблема розповсюдження інфекційних захворювань, які негативно впливають на здоров'я, вкорочують життя людини через недостатню поінформованість населення, низький рівень знань. Для прикладу розглянемо захворювання – коросту.

Короста (лат. scabies) – акародерматит: контагіозне (інфекційне) захворювання, яке викликає паразит, збудник – коростяний кліщ Sarcoptes scabiei (коростяний свербун). Зона ураження – шкіра [17].

Щороку у світі короста діагностується приблизно у 300 млн. людей різного віку, що охоплює 5 % населення планети. Не відомо, скільки випадків могло бути зареєстровано, якщо би вчасно зверталися люди з ознаками захворювання корости. Тому необхідно постійно інформувати різні верстви населення України про небезпеку інфекційного захворювання, яке викликає коростяний кліщ [6].

Аналіз досліджень. Багато вчених розглядали необхідність постійної просвітницько-інформаційної роботи серед населення щодо вироблення умінь, навичок попередження, уникнення небезпек соціально-природного походження (О. Бикова, О. Болієв, Я. Галаджун, Д. Деревинський, В. Єлісєєв, С. Миронець, С. Осипенко, Ю. Півень, В. Плетньов, Л. Попов, І. Соколовський, І. Муць, Т. Розвадовська, З. Яремко), вивчали біологічні небезпеки щодо збудників, шляхів проникнення інфекційних захворювань, їхньої профілактики (П. Атаманчук, В. Мендерецький, А. Савчук, В. Підгорний та інші), працювали над трактуванням терміну «просвітництво»

(*Л. Левчук*, М. Горлач та ін.), обгрунтували просвітницьку роботу, її форми, методи, завдання (О. Безпалько, І. Звєрєва, Т. Розвадовська, З. Шевців та ін.), проте сьогодні ці проблеми потребують подальшого дослідження [1–2; 9–10; 15; 18].

Мета статті – схарактеризувати просвітницьку роботу щодо попередження інфекційного захворювання корости в закладі вищої освіти. З цією метою було поставлено такі завдання: виявити рівень поінформованості студентів ІІ курсу Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) щодо ризику для здоров'я інфікування корости, її ускладнення, профілактики щодо способів уникнення та захисту захворювання корости; допомогти студентам засвоїти основні поняття «соціально-природні небезпеки», «просвітницька робота», «інфекційні захворювання та їх профілактика», при вивченні дисципліни «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці» (БЖД з ООП) сформувати вміння зберігати і зміцнювати власне та громадське здоров'я, не вкорочуючи життя.

Виклад основного матеріалу. *На першому етапі* дослідницької роботи проаналізовано науково-педагогічну, медичну літературу про просвітницьку роботу в закладі вищої освіти, інфекційні захворювання, їхню профілактику, коросту, її вплив на здоров'я людини, шляхи потрапляння в організм, профілактику захворювання корости тощо [1–18].

Згідно великого тлумачного словника сучасної української мови з'ясовано сутність ключових понять (просвітник, просвітянин, попередження, профілактика, інфекційні захворювання).

Виявлено, що просвітник – той, хто займався освітою; просвітянин – представник або послідовник просвіти; просвіта – те саме, що освіта; просвітитель – пропагандист прогресивних ідей, знань, культури і т.ін. Попередження – наперед зроблене повідомлення про що-небудь; запобігання вияву чого-небудь небажаного. Профілактика – заходи, що запобігають виникненню й поширенню хвороб, сприяють охороні здоров'я населення; профілактика захворювань – система заходів, спрямованих на попередження захворювань через усунення причин та умов, що їх викликають; профілактичний – запобіжний, превентивний (який попереджає що-небудь, запобігає чомусь; профілактичний, упереджувальний). Інфекційні захворювання – хвороби, що спричинюються патогенними мікроорганізмами і характеризуються заразністю, наявністю інкубаційного періоду та формуванням постінфекційного імунітету [3, с. 503, 1054, 1104, 1167, 1177].

Згідно статистичної інформації Центру громадського здоров'я МОЗ України, обрано показники інфекційного захворювання корости за звітною формою № 1, що передбачає абсолютні значення та інтенсивні показники на 100 тис. населення за повний рік (табл. 1, рис. 1) [5].

Таблиця 1

Інфекційне захворювання корости в Україні за 2016–2020 рр.

Рік	Абсолютне значення	Інтенсивні показники на 100 тис. населення	Зниження ріст (випад., % рази)
2016 р. за 12 міс.	7998	18,7	0
2017 р. за 12 міс.	7507	17,63	**-6,10 %**
2018 р. за 12 міс.	6633	15,64	**-11,64%**
2019 р. за 12 міс.	6396	15,15	**-3,50%**
2020 р. за 12 міс.	3690	8,79	**-42,30%**

Зниження зросту захворювання по Україні було в 2020 році (42,3 %).

Рис. 1. Інфекційне захворювання корости за 2016-2020 рр.

Також був суттєвим спад спалаху ектопаразитарної інфекції – корости за поточний 2021 р. і минулий 2020 р. (табл. 2, рис. 2).

Таблиц 2

Інфекційне захворювання корости в Україні (на 100 тис. населення) за березень 2020 р. і 2021 р. та 3 міс. 2021 р., 2021 р.

Рік	Абсолютне значення	Інтенсивні показники на 100 тис. населення	Зниження ріст (випад., % рази)
Березень 2020 р.	415	0,98	0
Березень 2021 р.	417	0,99	**+0,5**
3 місяці 2020 р.	1335	3,18	0
3 місяці 2021 р.	884	2,12	**-33,70**

Якщо за березень 2020 р. та 2021 р. було відсоткове збільшення захворювання корости (+0,5%), то за квартал 2021 р. відбулося зниження захворювання (-33,7%) по всій Україні.

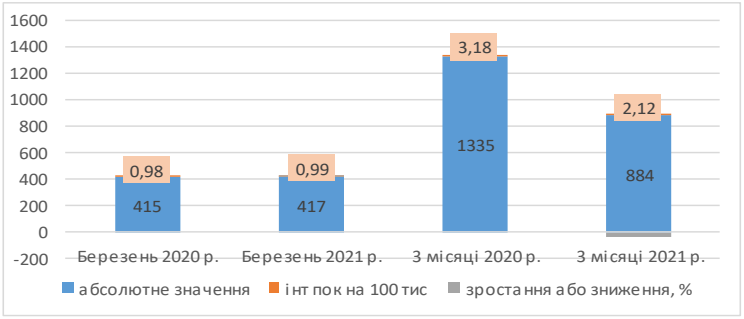

Рис. 2. Інфекційне захворювання корости в Україні (на 100 тис. населення) за березень 2020 р. і 2021 р. та 3 місяця 2021 р.

Розглянемо дані за січень 2017-2021 рр. (табл. 3, рис. 3).

Таблиця 3

Захворювання корости в Україні (січень 2017–2021 рр.)

Рік	Абсолютне значення	Інтенсивні показники на 100 тис. населення	Зниження ріст (випад., % рази)
Січень 2017 р.	567	1,33	0
Січень 2018 р.	642	1,51	**+12,7**
Січень 2019 р.	480	1,14	**-25,2**
Січень 2020 р.	482	1,15	**+0,5**
Січень 2021 р.	197	0,47	**-2,4**

Як бачимо з табл. 3 та рис. 3, відбулося зростання захворювання у 2018 р. та 2020 р., у 2021 р. – зниження захворювання корости на –2,4 % по Україні.

Рис. 3. Інфекційне захворювання корости в Україні (січень 2017 р, 2018 р., 2019 р., 2020 р., 2021 р.)

Також ми проаналізували дані із форм звітності № 1 «Звіт про окремі інфекції та паразитарні захворювання (щомісячна) за 2017–2020 рр. і 3 місяці 2021 р.» та № 2 (річна), затверджених Наказом МОЗ України від 02.06.2009. № 378 (Держкомстат України), отримані у ДУ Рівненського обласного лабораторного центру МОЗ України (табл. 4, рис. 4).

Таблиця 4

Корости у Рівненській області (січень 2016-2020 рр., 3 міс. 2021р.)

Рік	Абсолютне значення	Інтенсивні показники на 100 тис. населення
Січень 2017 р.	317	27,31
Січень 2018 р.	265	22,85
Січень 2019 р.	283	24,48
Січень 2020 р.	125	10,81
Січень 2021 р. (3 міс.)	35	3,0

Отже, у 2017–2020 рр. показники абсолютного значення були високими, у 2021 році відбулося зниження захворювання по Україні.

Рис. 4. Короста у січні 2017-2020 рр., 3 міс. 2021 р., Рівненська обл.

Водночас ми проаналізували дані зі «Звіту про захворювання, які передаються переважно статевим шляхом, грибкові шкірні хвороби та коросту за 2017-2020 рр.» (річна звітна статистична форма № 9) у відділі медичної статистики та аналітики Комунального підприємства «Обласний центр громадського здоров'я» Рівненської обласної ради, що дали можливість зробити порівняння інфекційного захворювання корости між м. Рівне та Рівненською областю (табл. 5 та рис. 5).

Таблиця 5

Інфекційне захворювання корости в м. Рівне та Рівненській області за квітень 2017 р., 2018 р., 2019 р., 2020 р., 3 місяці 2021 р.

Рік	м. Рівне	Рівненська обл.
	абсолютне значення	абсолютне значення
Квітень 2017 р.	23	317
Квітень 2018 р.	36	265
Квітень 2019 р.	32	283
Квітень 2020 р.	8	125
3 місяці 2021 р.	не відомо	**35**

Згідно аналізу даних зі «Звіту про захворювання, які передаються переважно статевим шляхом, грибкові шкірні хвороби та коросту за 3 місяці 2021 року» (щоквартальна статистична форма № 9) у Комунальному підприємстві «Рівненський обласний шкірно-венерологічний диспансер» Рівненської обласної ради, ми зробити такі висновки (див. табл. 5, рис. 5).

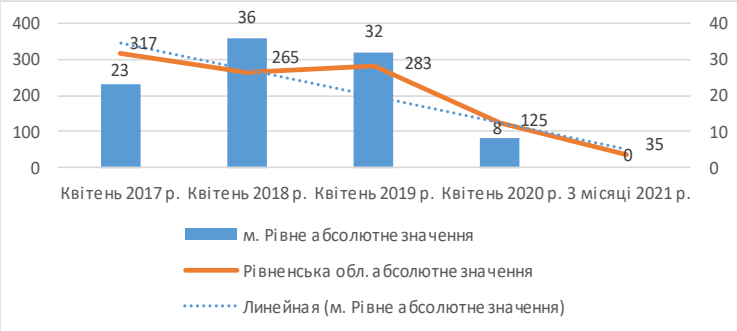

Рис. 5. Інфекційне захворювання корости в м. Рівне та Рівненській області за квітень 2017–2021 р.

У м. Рівне та Рівненській області показники корости були високими. Особливо бентежить щоквартальна звітність 2021 р. у Рівненській області.

Зробимо порівняльну характеристику серед територіального осередку районів Рівненської області за 2016–2020 рр. (табл. 6, рис. 6). У 2016 р. першими по захворюванню корости були Дубенський р-н (48), м. Рівне (39), Костопільський р-н (37), Здолбунівський р-н (34). У 2017 р. черговість зросту корости мали Костопільський р-н (34), Здолбунівський р-н (33), Дубенський р-н (30), Рівненський р-н (27), м. Рівне (23). У 2018 р. випадки захворювання корости зустрічалися в Костопільському р-ні (40), м. Рівне (36), Дубенському р-ні (32), Млинівському р-ні (23), Рівненському р-ні (19). У 2019 р. перші спалахи корости виявили Костопільський р-н (49), м. Рівне (32), Дубенський р-н (22), Здолбунівський р-н (20). У 2020 р. захворювання корости спадає: Дубенський р-н (28), Костопільський р-н (21), Рівненський р-н (14), м. Рівне (8).

Таблиця 6

Найбільші спалахи корости в Рівненській області (2016–2020 рр.)

Райони	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2019 р.	2020 р.
Дубенський	48	30	32	22	28
м. Рівне	39	23	36	32	8
Костопільський	37	34	40	49	21
Здолбунівський	34	33	16	20	4
Рівненський	26	27	19	18	14
Млинівський	23	17	23	16	8

Найвищі показники захворювання виявлено в Дубенському районі, м. Рівне, Костопільському районі, що тримались упродовж 2016–2020 рр.

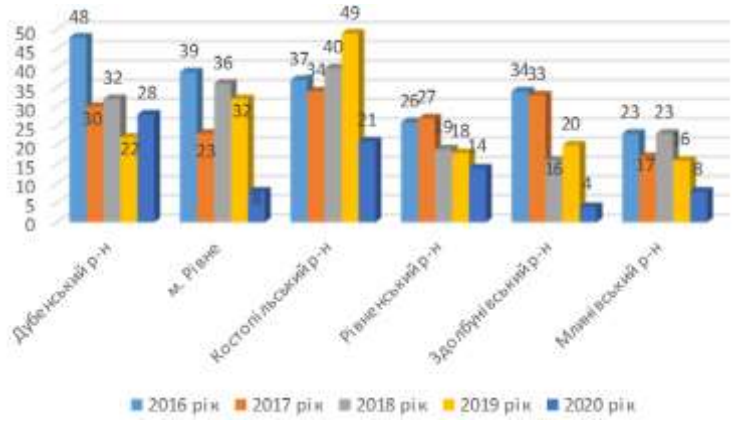

Рис. 6. Спалахи корости в Рівненській області за 2016–2020 рр.

Епідемічні спалахи хвороби, як правило, трапляються в регіонах, де є проблеми з санітарією, особистою гігієною, водопостачанням, його якістю, людьми з імуносупресією, важким фізичним станом, відсутньою просвітницької роботи, високою щільністю населення. Отже, число 35 (за квартал 2021 р.) у Рівненській області вражає.

На другому етапі дослідницької роботи проведено просвітницько-інформаційну та профілактичну роботу серед студентів ІІ курсу різних факультетів РДГУ.

Профілактика (за О. Лаврентьєвою) є особливий вид діяльності, що перебуває на стику педагогіки, психології, соціальної роботи, безпеки життєдіяльності й медицини тощо. Автор виокремлює три види профілактики.

Первинна профілактика – проводиться педагогами закладів освіти, є комплексом соціальних, просвітницьких і медико-психологічних заходів на формування навичок здорового способу життя та попередження можливих негативних дій відносно власного організму. Один із семи підходів такої профілактики є надання інформації (найбільш розповсюджений підхід, який спрямований на підвищення рівня знань та формування власного світогляду студента).

Оскільки навчання є провідною ланкою просвітницької діяльності, профілактична робота буде успішною за визначенням певних організаційно-педагогічних умов (наприклад, розробки методичних, інформаційно-довідкових, рекламних матеріалів на допомогу студентам; проведення тематичних семінарів, конференцій; упровадження системи безперервного медико-гігієнічного навчання і виховання молоді), що спрямовані на головні детермінанти поведінки (мотивація, уміння, практичні навички) [8, с. 169–171].

Просвітницька діяльність в Україні (за Т. Розвадовською) має переважно профілактичний характер. Авторка вдало розкриває сутність понять «просвітництво», «просвітницька робота», «основні завдання просвітницької роботи», «соціально-педагогічна діяльність». Дослідниця відзначає, що профілактична робота спрямована на людину й на запобігання виникнення в неї певних соціально-педагогічних проблем, а *просвітницька робота* спрямовується на усвідомлення, розуміння широким колом людей наявності соціально-педагогічних проблем у певної категорії населення чи індивіда зокрема. Водночас, профілактична та просвітницька роботи мають спільні методи, які відрізняються кінцевою метою [15, с. 70–74].

У процесі вивчення «БЖД з ООП» студенти дізнаються, що для профілактики інфекційних захворювань використовують перш за все державні санітарні заходи (поліпшення умов праці і побуту населення з метою попередження будь-яких

захворювань, покращення благоустрою міст та сіл, спорудження водоводів і каналізаційних мереж тощо. Другою групою заходів є медичні. Третя група заходів з профілактики захворювань пов'язана з підвищенням рівня санітарної культури населення: заходи інформаційної спрямованості (бесіди, лекції, ЗМІ тощо) [1, с. 131–132; 2, с. 63–64].

При вивченні «Цивільного захисту» студенти навчаються проводити просвітницьку роботу серед населення про запобігання виникненню різних надзвичайних ситуацій (наприклад, розповсюдження інфекційних захворювань, їхню профілактику), формують навички захисту та уникнення інфекційних захворювань, набувають здоров'язберігаючої компетентності [9, с. 465–468; 10, с. 169–176].

У процесі дослідження проведено опитування та інтерв'ювання серед студентів ІІ курсу таких факультетів РДГУ: історії, політології та міжнародних відносин; початкової освіти; психолого-педагогічного. Студентам було запропоновано 12 запитань: 1) що таке короста; 2) чи це інфекційне захворювання; 3) чим викликається короста; 4) чи хворіли студенти на коросту; 5) чи чули про коросту від когось конкретно; 6) хто може захворіти на коросту; 7) чи бачили хворих на коросту людей; 8) де зустрічалися з хворими на коросту; 9) чи можна в наш час захворіти коростою; 10) які шляхи передачі збудника корости; 11) де можна заразитися коростою; 12) перерахуйте профілактичні заходи захворювання корости.

Зустрічалися помилкові відповіді. Наприклад, нібито шлях передачі захворювання був повітряно-крапельним (8 %), через кров (12 %), повітря (20 %), захворіти можна лише в лісі (5 %) та інше. Також стало зрозуміло, що дехто зі студентів мав таке захворювання в дитинстві.

У зв'язку з вищезазначеним до просвітницько-інформаційної роботи залучалися студенти, які відвідують створений нами гурток «Молоді науковці» (на базі кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки і кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії РДГУ). Разом зі студентами ми взяли участь у Круглому столі «Просвітницька робота з учасниками освітнього процесу щодо попередження інфекційних хвороб», що відбувся 23 квітня 2021 року за допомогою системи «Google meet». Захід проходив на базі фахового медичного коледжу КЗВО «Рівненської медичної академії» за підтримки Рівненської обласної державної адміністрації управління освіти та науки України Управління охорони здоров'я України РОДА, фахового медичного коледжу Комунального закладу вищої освіти (КЗВО) «Рівненська медична академія» РОР, Рівненської обласної науково-методичної комісії (НМК) з цивільного захисту (ЦЗ), безпеки життєдіяльності (БЖД) та основ медичних знань (ОМЗ), Навчально-методичного центру НМЦ ЦЗ та БЖД Рівненської області. У Круглому столі взяли участь фахівці медичної галузі, педагоги, студенти закладів вищої освіти. Ми підготували студентів ІІ курсу факультету історії, політології та міжнародних відносин РДГУ, які взяли участь у Круглому столі та виступили з доповідями «Небезпеки укусів кліщів для здоров'я людини», «Герпетична інфекція та її профілактика серед студентської молоді», «Проблема захворювання коростою та її профілактика в закладі вищої освіти» [7; 16]. Студенти також виступили на лекційному занятті «Природно-техногенні та соціальні небезпеки» у процесі вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці», де ми акцентували увагу на різних інфекційних захворюваннях, що мають місце у житті сучасної молоді.

На лекційному занятті «Правове забезпечення та управління безпекою життєдіяльності та охорони праці» студенти опрацьовували проблемні завдання щодо Законів України у сфері епідемічного благополуччя: Закону України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення», Закону України «Про захист населення від інфекційних хвороб», Наказу МОЗ України «Про посилення роботи щодо профілактики захворюваності дітей у навчальних закладах та формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді» та інших [11–13].

Студенти були поінформовані про 7 квітня – День Здоров'я, що був оголошений Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я. Мета Дня здоров'я – розповсюдження інформації про здоровий спосіб життя серед населення та промоція здоров'я як найбільшої суспільної цінності. З цієї нагоди за ініціативою Центру громадського здоров'я МОЗ України у Рівному багаторазово проводився Національний Тиждень Громадського Здоров'я. Він включав низку заходів на регіональному рівні, які сприяли формуванню свідомого ставлення та відповідальності кожного за власне здоров'я. Все це робилося для того, щоб Національний Тиждень Громадського Здоров'я став інформаційною, освітньою, мотивуючою платформою для залучення уваги та інтересу з боку фахових кіл, місцевої влади та широкої аудиторії серед населення Рівненщини [4].

Ми розробили пам'ятки про профілактичні заходи різних інфекційних захворювань для студентів ІІ курсу РДГУ та провели повторне інтерв'ювання. На практичному занятті «Дослідження небезпек: соціальних, соціально-політичних, техногенних, природних» студенти виявили високий рівень поінформованості, сформовані вміння та навички щодо визначення існуючих проблем з профілактики інфекційних захворювань (наприклад, інфікування корости та її профілактика), забезпечення особистої та колективної безпеки тощо [18].

У результаті просвітницької роботи студенти *поглибили знання про*: соціально-природні небезпеки, що пов'язані з інфекційними хворобами (наприклад, корости); захворювання корости, її профілактику, чинники, що сприяють зараженню коростяним кліщем та його локалізацію, механізм зараження коростою, її ускладнення. Наприклад, до ускладнень корости належать: піодермія (бактеріальна інфекція в зоні ураження), гломерулонефрит постстрептоковковий, ревматичне ураження міокарда, екзема, алергічний дерматит, стрептодермія, панариций, рожа, піогенна пневмонія, кропив'янка, регіонарний лімфаденіт, запалення яєчок та їх придатків (у чоловіків), сепсис (найчастіше у немовлят) тощо [17].

Місцями, де найбільший ризик захворіти на коросту, є дитячі садки, школи, спортивні секції, готелі, гуртожитки. Також захворіти можна через дверні ручки, поручні сходів. Найбільш імовірний шлях зараження коростою – між сексуальними партнерами. Через 3–7 днів після контакту з хворою людиною з'являються висипання між пальцями, на бічних поверхнях пальців, верхніх кінцівках і передньобокових частинах тулуба, що нагадують дрібні вузлики, пухирці, нижній частині живота. Відзначається нестерпний свербіж, що посилюється у вечірній і нічний час. На шкірі видно коростяні ходи у вигляді лінійних запалених ділянок.

Студенти одержують важливі знання про профілактику захворювання корости.

Усі особи, що перебувають в осередку зараження разом із хворим на коросту, повинні проходити одночасне лікування, щоб уникнути повторної інвазії. Тобто, якщо хтось із сім'ї захворів, необхідно пройти обстеження іншим членам та діяти згідно порад сімейного лікаря, лікаря-дерматолога чи дерматовенеролога.

Крім медичних засобів, які застосовуються для нанесення на шкіру за рекомендацією лікаря, велике значення має дотримання санітарно-гігієнічного режиму, щоденне миття, заміна натільної білизни, кип'ятіння та прасування натільної та постільної білизни, прання речей в машині при 90^0 1,5 год. Верхній одяг необхідно чистити пилососом, особливо всередині, де шви. Необхідно слідкувати постійно за чистотою шкіри (щоденне миття), при появі висипів – йти до сімейного лікаря. Отже, поширення будь якого інфекційного захворювання є небезпечним для людини [6; 14].

Висновки. У результаті просвітницької роботи студенти поглибили знання про: соціально-природні небезпеки, що пов'язані з різними інфекційними захворюваннями та їх профілактикою (наприклад, короста).

На початку дослідницької роботи виявлено, що не всі студенти оволоділи належним рівнем знань щодо уникнення, запобігання інфекційних захворювань. Разом з тим, існує велика кількість форм та методів санітарної освіти, які можна

використовувати серед різних груп населення, з метою підвищення рівня вмінь та знань, у тому числі й серед учасників освітнього процесу. Тому студенти закладу вищої освіти повинні постійно підвищувати рівень знань щодо інфекційних захворювань через просвітницьку роботу освітян та медичних працівників, вдосконалювати вміння застосовувати практичні навички профілактики впродовж усього життя.

Студенти ІІ курсу РДГУ при вивченні дисципліни «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці» оволоділи навичками щодо способів уникнення інфекційних захворювань і захисту від них, отримали сукупність загальнокультурних, суспільно-комунікативних, професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності щодо вирішення завдань, пов'язаних зі збереження життя та здоров'я власного і громадського.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо визначення оптимальних шляхів проведення систематичної просвітницької роботи зі студентами щодо попередження інфекційних захворювань.

Список використаних джерел:

1. Безпека життєдіяльності в запитаннях і відповідях: навч. посіб. Вид. 2-е, доп. і перероб. / Д. П. Плахтій, А. М. Савчук, В. К. Підгорний, І. М. Бурдейний; за ред. П. Д. Плахтія. Кам'янець–Подільський: ПП «Медобори-2006», 2010. 248 с.
2. Безпека життєдіяльності: навч. посіб. / П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький, О. П. Панчук, О. Г. Чорна. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 276 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Всеукраїнський тиждень громадського здоров'я: масові заходи в областях. Офіційний сайт Центру громадського здоров'я МОЗ України. URL: https://phc.org.ua/news/vseukrainskiy-tizhden-gromadskogo-zdorovya-masovi-zakhodi-v-oblastyakh
5. Інфекційна захворюваність населення України: офіційний сайт Центру громадського здоров'я МОЗ України. URL: https://phc.org.ua/kontrol-zakhvoryuvan/inshi-infekciyni-zakhvoryuvannya/monitoring-i-ocinka/infekciyna-zakhvoryuvanist-naselennya-ukraini
6. Короста: офіційний сайт медичного інформаційного порталу. URL: http://www.secretofhealth.kiev.ua/index.php/khvoroby/khvoroby-shkiry/43-korosta
7. Круглий стіл «Просвітницька робота з учасниками освітнього процесу щодо попередження інфекційних хвороб»: офіційний сайт Рівненської медичної академії. URL: https://mcollege.rv.ua/novelty/krugliy-stil-prosvitnitska-robota-z-uchasnikami-osvitnogo-protsesu-shchodo-poperedzhennya-infektsiynikh-khvorob
8. Лаврентьєва О. О. Підходи до профілактичної роботи зі студентами в контексті збереження й зміцнення здоров'я, формування навичок безпечної поведінки. Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. участю, Полтава, 7 лист. 2018. Полтава, 2018. С. 168–171.
9. Муць І. Р., Галаджун Я. В., Яремко З. М. Навчання населення з питань цивільного захисту впродовж усього життя. Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: зб. наук. праць 10-ї міжн. наук.-метод. конф. Том ІІ. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 714 с.
10. Основи цивільного захисту: навч. посіб. / О. В. Бикова та ін.; за заг. ред. канд. іст. наук М. В. Болотських; МНС України, Ун-тет цивільного захисту України, Ін-тут держ. упр. у сфері цивільного захисту. Київ, 2008. 223 с.
11. Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення: Закон України від 24.02.1994 № 4004-XII. Із змінами від 17.12.2020 № 1113-IX. Редакція від 14.01.2021. Відомості Верховної Ради України. 1994. № 27. Ст. 218. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4004-12#Text
12. Про захист населення від інфекційних хвороб: Закон України від 06.04.2000 № 1645-III. Із змінами від 07.05.2020 № 588-IX. Редакція від 23.05.2020. Відомості Верховної Ради України. 2000. № 29. Ст. 228. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1645-14#Text
13. Про посилення роботи щодо профілактики захворюваності дітей у навчальних закладах та формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді: Наказ МОН, МОЗ України від 21.04.2005 № 242/178 (прийняття від 21.04.2005). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0242290-05#Text
14. Профілактика корости – поради лікаря: офіційний сайт Управління охорони здоров'я Тернопільської облдержадміністрації. URL: https://uozter.gov.ua/ua/pages/247

15. Розвадовська Т. В. Просвітницька робота як важлива фахова складова у діяльності соціального педагога. Наукові записки [НДУ ім. М. Гоголя]. Психолого-педагогічні науки, 2016. № 1. С. 70–74.
16. Факультет історії, політології та міжнародних відносин РДГУ. URL: https://www.facebook.com/groups/fipmv.rdgu
17. Чесотка: симптомы и лечение: клиника Medikom. URL: https://medikom.ua/ru/chesotka-simptomy-lechenie-kiev/
18. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності: навч.-метод. посіб. для студ. гуман. і природн. спец. вищ. навч. закл. України І–ІV рівнів акред. Вид. 2-ге, доповн. і перероб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 184 с.

References:

1. Plakhtii, D. P., Savchuk, A. M., Pidhornyi, V. K., & Burdeinyi, I. M. (Ed.). (2010). *Bezpeka zhyttiediialnosti v zapytanniakh i vidpovidiakh* [Health and safety in questions and answers]. Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory–2006» [in Ukrainian].
2. Atamanchuk, P. S., Menderetskyi, V. V., Panchuk, O. P., & Chorna, O. H. (2017). *Bezpeka zhyttiediialnosti* [Health and safety]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
3. Busel, V. T. (Ed.). (2009). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv. Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
4. Vseukrainskyi tyzhden hromadskoho zdorovia: masovi zakhody v oblastiakh. (2019). Ofitsiinyi sait Tsentru hromadskoho zdorovia MOZ Ukrainy [Official site of the Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine]. Retrieved from https://phc.org.ua/news/vseukrainskiy-tizhden-gromadskogo-zdorovya-masovi-zakhodi-v-oblastyakh [in Ukrainian].
5. Infektsiina zakhvoriuvanist naselennia Ukrainy. Ofitsiinyi sait Tsentru hromadskoho zdorovia MOZ Ukrainy [Official site of the Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine]. Retrieved from https://phc.org.ua/kontrol-zakhvoryuvan/inshi-infekciyni-zakhvoryuvannya/monitoring-i-ocinka/infekciyna-zakhvoryuvanist-naselennya-ukraini [in Ukrainian].
6. Korosta. Ofitsiinyi sait medychnoho informatsiinoho portalu [Official site of the medical information portal]. Retrieved from http://www.secretofhealth.kiev.ua/index.php/khvoroby/khvoroby-shkiry/43-korosta [in Ukrainian].
7. Kruhlyi stil «Prosvitnytska robota z uchasnykamy osvitnoho protsesu shchodo poperedzhennia infektsiinykh khvorob». (2021). Ofitsiinyi sait Rivnenskoi medychnoi akademii [Official site of Rivne Medical Academy]. Retrieved from https://mcollege.rv.ua/novelty/krugliy-stil-prosvitnitska-robota-z-uchasnikami-osvitnogo-protsesu-shchodo-poperedzhennya-infektsiynikh-khvorob [in Ukrainian].
8. Lavrentieva, O. O. (2018). Pidkhody do profilaktychnoi roboty zi studentamy v konteksti zberezhennia y zmitsnennia zdorovia, formuvannia navychok bezpechnoi povedinky [Approaches to preventive work with students in the context of maintaining and strengthening health, developing safe behaviour skills], *Fizychna reabilitatsiia ta zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii: realii i perspektyvy,* materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhn. uchastiu [Physical Rehabilitation and Health Technologies: Realities and Prospects, Proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with international participation]. Poltava [in Ukrainian].
9. Muts, I. R., Haladzhun, Ya. V., & Yaremko, Z. M. (2011). Navchannia naselennia z pytan tsyvilnoho zakhystu vprodovzh usoho zhyttia [Lifelong learning of the population on civil protection issues], *Bezpeka zhyttia i diialnosti liudyny – osvita, nauka, praktyka,* Zbirnyk naukovykh prats 10-yi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii [Security of human life and activity – education, science, practice, Collection of scientific works of the 10th international scientific and methodical conference]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
10. Bykova, O. V., Boliiev, O. Ch., Derevynskyi, D. M., Yelisieiev, V. N., Myronets, S. M., Osypenko, S. I., Piven, Yu. O., Pletnov, V. I., Popov, L. V., & Sokolovskyi, I. P. (2008). *Osnovy tsyvilnoho zakhystu* [Fundamentals of civil protection]. Kyiv: MNS Ukrainy, Un-tet tsyvilnoho zakhystu Ukrainy, In-tut derzh. upr. u sferi tsyvilnoho zakhystu [in Ukrainian].
11. On ensuring the sanitary and epidemic well-being of the population. Law of Ukraine dated February 24, 1994 No. 4004-XII. With changes dated December 17, 2020 No. 1113-IX. Edition dated January 14, 2021. (2021). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4004-12#Text [in Ukrainian].

12. On protection of the population from infectious diseases. Law of Ukraine dated April 6, 2000 No. 1645-III. With changes dated May 07, 2020 No. 588-IX. Edition dated May 23, 2020. (2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1645-14#Text [in Ukrainian].
13. On strengthening the work on the prevention of child morbidity in educational institutions and the formation of pupils' and students' healthy lifestyle. Order of the Ministry of Education and Science, Ministry of Health of Ukraine dated April, 2005 No. 242/178 (adoption dated April 21, 2005). (2005). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0242290-05#Text [in Ukrainian].
14. Profilaktyka korosty – porady likaria. Ofitsiinyi sait Upravlinnia okhorony zdorovia Ternopilskoi oblderzhadministratsii [Official site of the Department of Health of the Ternopil Regional State Administration]. Retrieved from https://uozter.gov.ua/ua/pages/247 [in Ukrainian].
15. Rozvadovska, T. V. (2016). Prosvitnytska robota yak vazhlyva fakhova skladova u diialnosti sotsialnoho pedahoha [Educational work as an important professional component in the activities of a social educator]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky,* 1, 70–74 [in Ukrainian].
16. Fakultet istorii, politolohii ta mizhnarodnykh vidnosyn RDHU. Ofitsiinyi sait Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu [Official site of Rivne State Humanitarian University]. Retrieved from https://www.facebook.com/groups/fipmv.rdgu [in Ukrainian].
17. Chesotka: simptomy i lechenie. Klinika Medikom [Scabies: symptoms and treatment. Clinic Medikom]. Retrieved from https://medikom.ua/ru/chesotka-simptomy-lechenie-kiev/ [in Russian].
18. Shevchuk, O. (2014). *Slovnyk z bezpeky zhyttiediialnosti* [Dictionary of life safety]. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

Shevchuk O. A.,
orcid.org/0000-0001-6021-2003

EDUCATIONAL WORK ON THE PREVENTION OF INFECTIOUS DISEASE OF SCABIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article analyzes the scientific and pedagogical literature, statistical information of the Public Health Center of the Ministry of Health of Ukraine on indicators of infectious scabies in Ukraine for 2016-2021, the State Institution «Rivne Regional Laboratory Center» of the Ministry of Health of Ukraine, and Municipal Enterprise «Regional Center for Public Health» of Rivne Regional Council.

Emphasis is on the expediency and application of educational and informational work, development and implementation in the educational process of higher education of interdisciplinary scientific knowledge of safety, health nature for the formation of modern specialists. The work bases on life safety competencies, socio-communicative, cultural and professional competencies.

The problem of preserving public and personal health through the system of relations «man-society-nature» is covered.

The article raises the problem of insufficient awareness of students of higher education institutions about the social and natural dangers associated with infectious diseases (for example, scabies).

The article pays attention to the low level of knowledge of students about ways to avoid and protect (prevent) scabies.

The survey presents the results of the comparative characteristics of scabies outbreaks in Rivne, Rivne region and Ukraine for 5.5 consecutive years.

The article presents the data of research work in the report, lecture and practical employment, preparation of students for the International conference and participation in the Round table «Educational work with participants of educational process on the prevention of infectious diseases».

It is concluded need to increase the level of knowledge of students of higher education through educational work, education of health culture, formation of skills of safe behavior throughout life, which allows mastering the theoretical foundations of the problem and systematization of theoretical knowledge.

Key words: danger, infectious diseases, prevention, scabies, institution of higher education, educational work.

Дата надходження статті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Малафіїк І. В.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 378.146
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.277

***Савчук Б. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2256-0845
***Єгорова І. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-8070-9455

«ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ» І «ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ»: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ СПІЛЬНОГО ТА ОСОБЛИВОГО

Зважаючи на рефлексії науково-педагогічного дискурсу, здійснено дефінітивний аналіз термінів «освітній моніторинг» і «педагогічний контроль» і суміжних із ними понять на предмет з'ясування їхніх сутнісних характеристик та адекватного використання в сучасній дидактиці. Запропоновано визначення освітнього моніторингу в «широкому» і «вузькому» значеннях та здійснено його структурно-функційний аналіз. З'ясовано сутність низки пов'язаних із ним понять і термінів - «педагогічний моніторинг», «моніторинг якості освіти» та ін. Синтезовано поширені в педагогічній науці трактування педагогічного контролю як цілеспрямованого, планомірного спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій здобувачів освіти задля визначення рівня набутого ними соціального досвіду, опанованого програмного матеріалу у вигляді знань, умінь, компетентностей та формування в них певних особистісних і професійних рис.

Здійснено порівняння основних науково-теоретичних компонентів освітнього моніторингу та педагогічного контролю на предмет з'ясування спільного та особливого, відмінного в їх сутності, цілях, завданнях, змісті, основних функціях, рівнях, видах, етапах, вихідних результатах.

Синтезовано спільні характеристики і подібні риси освітнього моніторингу та педагогічного контролю, що виразно виявляється в умовах і вимогах щодо їхньої організації: об'єктивність; систематичність і цілеспрямованість; гласність; усебічність, комплексність; предметність, індивідуальність, фаховість і професіоналізм; дотримання морально-етичних норм тощо. Виявлено, що освітній моніторинг та педагогічний контроль мають спільну діяльнісну основу, яка знаходить вияв у суб'єктах їхнього здійснення та об'єктах проведення.

Ключові слова: освітній моніторинг, педагогічний контроль, моніторинг якості освіти, педагогічна діагностика, освітня система, освітній процес, прогнозування.

Постановка проблеми. Освітній моніторинг та педагогічний контроль – це, без перебільшення, альфа і омега організації освітнього процесу, які визначають його сутнісно-змістові характеристики, спрямованість, результати, інші базові параметри. У нормативних освітніх документах та науково-педагогічній літературі загалом існує доволі чітка дефініція цих категорій. Однак у практиці організації освітнього процесу на рівні управлінських структур, окремих освітніх закладів, особливо науково-педагогічних працівників, учителів і здобувачів освіти, поняття «освітній моніторинг» та «педагогічний контроль» часто трактують доволі довільно, а також вживаються як синонімічні. Така «дефінітивна поліфонія» посилюється існуванням численних суміжних, перехідних понять, які подекуди нівелюють сутність категорій «освітній моніторинг» та «педагогічний контроль». Означена ситуація зумовлює потребу проведення їхнього предметного дефінітивного аналізу, який набуває не лише науково-теоретичного, а й дидактичного значення, адже відсутність чіткого розуміння педагогічних термінів негативно позначається на якості організації освітнього процесу.

[*]© *Савчук Б. П.*
[*]© *Єгорова І. В.*

Аналіз досліджень. У 2010-х рр. істотно зросла кількість студій з проблем моніторингу якості освіти як чинника підвищення ефективності освітнього процесу (С. Бабинець, О. Байназарова, В. Гапон, М. Гусаковський, О. Дахін, Г. Єльнікова, І. Козубовська, В. Кравець, С. Максименко, О. Локшина, М. Поташник, З. Рябова, І. Шимків та ін.). Така ж тенденція стосується студій з теорії і практики організації педагогічного контролю, вивчення якого має глибокі наукові традиції (А. Алексюк, С. Вітвицька, С. Гончаренко, Ю. Жук, К. Інгенкамп, Ч. Куписевич, О. Ляшенко, В. Оконь, І. Підласий І. Харламов та ін.). Аналіз доробку згаданих та інших учених підтверджує означену вище «дефінітивну ситуацію» та актуалізує проведення аналізу терміносистеми, що позначає предметне поле освітнього моніторингу та педагогічного контролю.

Мета статті: зважаючи на рефлексії науково-педагогічного дискурсу, здійснити дефінітивний аналіз термінів «освітній моніторинг» і «педагогічний контроль», суміжних із ними понять задля з'ясування їхніх сутнісних характеристики та адекватного використання в сучасній дидактиці.

Виклад основного матеріалу. Поняття «моніторинг» (https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0 англ. *monitoring*, нім. *Monitoring)* буквально означає «спостереження», «нагляд», «контроль». У західному психолого-педагогічному лексиконі воно з'явилося у 30-х рр. XX ст., а в українському – наприкінці XX ст. для позначення системного цілеспрямованого спостереження і дослідження змін в освіті у певному просторі й часі. За результатами матеріалів наукових студій [1–10], у «широкому» значенні, *освітній моніторинг* визначаємо як супровідне спостереження та поточну регуляцію змін у розвитку системи освіти для забезпечення її інформаційно-регулятивного супроводу. Він здійснюється згідно зі стандартами, що складаються з сукупності показників, на основі яких відстежується стан і динаміка трансформації об'єкта спостереження.

З означених позицій активізувався науковий дискурс щодо розуміння сутнісно-змістових, функціонально-діяльнісних, інших компонентів освітнього моніторингу. З огляду на аналіз низки репрезентативних студій [2–7; 12–13], можемо окреслити *основні підходи та позиції трактування* цього феномену як: а) спеціальної системи збору, обробки, зберігання та поширення інформації про стан, тенденції, динаміку розвитку системи освіти для прогнозування та визначення заходів, рекомендацій і ухвалення управлінських рішень щодо підвищення рівня її функціонування; б) емпіричний збір інформації про властивості й характеристики системи освіти; в) системне дослідження освітньої сфери на основі статистичних матеріалів; г) комплексне вивчення різних параметрів і складників функціонування системи освіти та / або окремих закладів освіти (моніторинг якості підготовки фахівців, фінансування, матеріально-технічного забезпечення тощо); ґ) систему контрольно-діагностичних заходів, які відстежують організаційно-управлінську діяльність суб'єктів освітнього процесу і рівень їхньої професійної підготовки і навченості та ін.

Зважаючи на таку багатогранність і поліфунційність освітнього моніторингу, як близькі й тотожні йому використовується низка інших понять і термінів. Серед них – *педагогічний моніторинг*, який, з огляду на науковий досвід [2–5; 13], трактуємо як систему добору, обробки, аналізу, зберігання інформації про функціонування і розвиток педагогічних систем у конкретному напрямі для постійного відстеження її стану, видозмін, корекцій та прогнозування і проєктування подальшого поступу.

Як близьке до цих категорій використовується поняття *«моніторинг якості освіти»*. Його тлумачимо як постійне спостереження за освітнім процесом з метою виявлення його відповідності очікуваним результатам або нормативними вимогам, критеріям, що відповідають тенденціям розвитку системи освіти і ринку праці. Як близькі

до означених дефініцій використовуються поняття «навчальний моніторинг», «моніторинг якості навчання» та ін.

Попри певну близькість і перетинання окремих складників, від понять «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг», «моніторинг якості освіти» необхідно відрізняти *педагогічну діагностику*, яка акцентує на виявленні можливих шляхів та способів досягнення результатів освітнього процесу. Педагогічна діагностика передбачає комплексне вивчення та перевірку, контроль та оцінювання умов і результатів освітнього процесу на основі збору, систематизації, аналізу та інтерпретації певного обсягу інформації згідно з визначеними критеріями і параметрами [2; 7; 13].

Як бачимо, означені поняття не тотожні, позаяк, попри певну суголосність, у своїй основі стосуються різних аспектів організації і розвитку освітнього процесу та функціонування освітніх систем. Серед характеристик, які позначають їхню мету і завдання (системність, цілеспрямованість вивчення / спостереження за розвитком освітніх систем, збір, аналіз, інтерпретація інформації за певними критеріями тощо), вони мають такий важливий спільний компонент, як контроль.

У дидактиці поняттям «контроль» (франц. controle) переважно позначають нагляд, спостереження, перевірку успішності здобувача освіти. Сприймаємо поширене в педагогічній науці трактування *педагогічного контролю* як цілеспрямованого, планомірного спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій здобувачів освіти задля визначення рівня набутого ними соціального досвіду, опанованого програмного матеріалу у вигляді знань, умінь, компетентностей та формування в них певних особистісних і професійних рис (К. Інгенкамп, І. Підласий, І. Харламов, В. Ягупов та ін.). З означених позицій у педагогічній науці трактують поняття «контроль» як родове; «перевірка» – як процес контролю; «оцінка» – як кількісна фіксація виявленого рівня знань, умінь, навичок у балах тощо [1–3; 7; 11–13].

Утім, важко погодитися із чинним у навчальній та науковій літературі поглядом, згідно з яким контроль та / або перевірка результатів навчання тлумачать як педагогічну діагностику, адже вона, окрім того, включає й оцінювання, а також збір, аналіз, інтерпретацію різних даних задля виявлення стану і прогнозування подальшого розвитку освітніх процесів і явищ [2; 7].

Отже, освітня діагностика та педагогічний контроль – складні, багатовимірні категорії, які мають багато спільного, особливого, відмінного. Для предметного з'ясування основних функцій і характеристик цих феноменів пропонуємо їхній структурно-функційний аналіз на двох взаємопов'язаних рівнях за сукупністю основних компонентів. Зважаючи на науковий досвід [1–13 та ін.], на першому науково-теоретичному рівні вони порівнюються за своїми сутнісно-змістовими характеристиками (табл. 1), на другому практичному (діяльнісному) – згідно з методичним і технологічним інструментарієм, який забезпечує реалізацію їхнього функційного призначення.

Таблиця 1

Основні компоненти і параметри освітнього моніторингу та педагогічного контролю

Компонент	Освітній моніторинг	Педагогічний контроль
1	2	3
Сутність	Синхронізація процесів спостереження і вимірювання стану освітніх систем та випрацювання на цій основі управлінських рішень щодо моделювання і прогнозування їхнього розвитку	Визначення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності сформованих умінь і навичок цілям і завданням освітнього процесу та навчальної дисципліни

Продовження табл. 1

1	2	3
Цілі	Коригування і прогнозування розвитку освітніх систем	Діагностика і формалізація інформації про стан об'єкта та учасників освітнього процесу
Завдання	Відстежування змін у динаміці розвитку освітніх процесів; розвиток освітніх процесів у межах заданих параметрів із урахуванням виникнення ймовірних і випадкових ситуацій; виявлення і поточна регуляція негативних впливів зовнішніх і внутрішніх чинників	Виявлення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності отриманих знань, умінь, навичок цілям і завданням дисципліни; з'ясування труднощів у засвоєнні навчальної інформації і типових помилок з метою їхнього усунення і корекції; визначення ефективності методів форм, засобів навчання; діагностування рівня готовності здобувачів освіти до сприйняття нового матеріалу
Зміст	Діагностування освітніх систем в органічному зв'язку з управлінням ними та їхнім регулюванням на основі ухвалення оперативних рішень	Педагогічний супровід, спостереження та перевірка успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів
Основні функції	Здійснення інформаційно-регулятивного супроводу розвитку освітніх систем; надання інформації про стан освітньої системи; включення механізмів регулювання і саморегулювання освітніх систем; формування інформаційної системи про динаміку, тенденції, зміни розвитку освітніх систем на основі збору, аналізу, інтерпретації даних згідно з певними стандартами, критеріями	Освітня (поглиблення знань, умінь, навичок, забезпечення зворотного зв'язку в навчанні); діагностично-коригувальна (визначення рівня набутих знань і навичок, типових помилок і труднощів, забезпечення заходів з їх усунення); оцінювальна (з'ясування стану знань, умінь і навичок здобувачів освіти, забезпечення обліку і відкритості результатів контролю, об'єктивності оцінювання); стимулювальна (формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та відповідальності за її результативність); розвивальна (активізація мислення, уваги, пам'яті, мовлення, пізнавальних інтересів, самостійності); виховна (формування дисциплінованості, організованості, позитивного ставлення до навчання); прогностично-методична (інформування педагогів і здобувачів освіти щодо ефективності їхньої діяльності, орієнтація на її корегування)
Класифікації за рівнями і видами	За територіальним критерієм: державний; регіональний (області, міста, району); локальний (у межах закладу освіти) – поділяється на компонентний: керівний (ректор, директор), адміні-стративний, педагогічний, студентський / учнівський; за місцем психолого-педагогічного проєктування розвитку педагога: первісний, попередній, періодичний, повторний, підсумковий	За критеріями: час і завдання проведення (вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий модус-контроль (семестровий залік, екзамен; державна атестація), відтермінований; форма проведення (усна, письмова, комбінована, тестування); суб'єкти здійснення (кафедральний, факультетський, ректорський, міністерський, самоконтроль)

Продовження табл. 1

1	2	3
Етапи здійснення	Збір, систематизація, аналіз, порівняння, інтерпретація інформації; прогнозування, інформування; контроль за виконанням	Перевірка (виявлення рівня знань, умінь, навичок); оцінювання (визначення знань рівня, зіставлення зі стандартами); облік і фіксація результатів
Вихідні результати	Створення бази показників для визначення і проєктування нового більш високого рівня функціонування освітніх систем	Оцінка рівня знань, умінь та оволодіння здобувачами освіти різними компетентностями рівня професійно-педагогічної діяльності, ефективності організації освітнього процесу

Поряд з означеними особливостями і відмінностями, освітній моніторинг та педагогічний контроль мають багато спільних характеристик і подібних рис. Це виявляється в *умовах і вимогах щодо їхньої організації*:

– об'єктивність – стосується пріоритетів точного, чіткого, аргументованого визначення стану освітніх систем, рівня навчальних досягнень студентів, їхнього виваженого визначення й оцінки на основі певних / єдиних стандартів, показників, вимог до критеріїв, окреслених у відповідних нормативних документах;

– систематичність і цілеспрямованість – передбачають здійснення усталених дій і заходів згідно з визначеними цілями, завданнями, критеріями;

– гласність – публічне ознайомлення зацікавлених сторін з даними і результатами, отриманими за наслідками проведення моніторингу і контролю, методів і засобів їхнього отримання;

– усебічність, комплексність – відстежування, виявлення, перевірка, оцінювання всіх / основних / певних / запланованих показників освітніх систем та знань, умінь, компетентностей задля їхнього застосовувати на практиці;

– предметність, індивідуальність – зібрання, аналіз, оцінювання показників розвитку освітнього процесу та його окремих компонентів, їхнє зіставлення з чинними нормами, вимогами, критеріями, а також попередніми результатами й потенційними можливостями.

– фаховість і професіоналізм – потреба спеціальної цільової підготовки спеціалістів для розв'язання певних завдань на основі використання інноваційних методик, технік і засобів;

– дотримання морально-етичних норм – передбачає толерантність, тактовність, уникнення упередженості під час спостереження і вимірювання стану освітніх систем та випрацювання на цій основі управлінських рішень щодо моделювання і прогнозування їхнього розвитку визначення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності сформованих умінь та навичок цілям і завданням освітнього процесу та навчальної дисципліни.

Освітній моніторинг та педагогічний контроль мають спільну діяльнісну основу, що зумовлює низку притаманних їм спільних рис і характеристик. До них відносимо *суб'єктів здійснення* (здобувачі освіти, учителі, науково-педагогічні працівники, освітні заклади, їхня адміністрація, органи самоврядування та адміністрації різних рівнів, починаючи від районних, міських, обласних і завершуючи відомчими і центральними управлінськими та керівними органами і структурами; *об'єкти проведення*: навчальна діяльність учнів і студентів, професійна діяльність учителів і викладачів, діяльність освітнього закладу тощо. Освітній моніторинг та педагогічний контроль у спільному руслі відстежують динаміку змін у розвитку освітніх систем, освітнього процесу, навчальній діяльності для визначення їхнього стану, корекції та спрямування на досягнення запланованого результату.

Означені й інші риси та характеристики зумовили особливості й відмінності досліджуваних феноменів у практичному (методичному) аспекті їхнього призначення і здійснення. Так, освітній моніторинг застосовується для відстеження розвитку об'єкта, що виявляється в порушеннях рівноваги та реєстрації змін, які засвідчують появу його нового рівноважного стану. Для цього розробляються спеціальні методики і технології вимірювання реального стану об'єкта; визначаються еталони, критерії, вимоги, для реалізації, перевірки та перегляду мети й завдань управління. Учасниками освітнього моніторингу можуть бути не лише фахові педагоги, освітяни, а й представники інших галузей знань.

В означених аспектах педагогічний контроль застосовується під час відстеження об'єкта в рівноважному стані. У технологічному плані він спирається на апарат та методики і техніки вимірювання реального стану об'єкта, передбачає наявність реального еталону для реалізації мети і завдань управління. Контроль переважно здійснюють одноосібно керівники освітніх закладів, а залучення до його проведення підлеглих (самоконтроль) не передбачає впливу на їхню рефлексивну сферу.

Висновки. Результати аналізу сучасного науково-педагогічного дискурсу свідчать, що поняття «освітній моніторинг» та «педагогічний контроль» мають багато як спільного, так і особливо, відмінного в аспектах їхнього науково-теоретичного осмислення та методики і техніки здійснення. Відмінності між ними корелює (нівелює або увиразнює) низка «проміжних» термінів, які також засвідчують розмаїття підходів до розуміння означених феноменів. Ці розбіжності варто враховувати під час проведення науково-теоретичних і експериментальних досліджень та організації освітнього процесу і регулювання розвитку освітніх систем. Адекватне вживання термінів та розуміння їх сутнісно-змістового наповнення значною мірою позначається на результативності й об'єктивності здійснення освітнього моніторингу і педагогічного контролю, отже, і ефективності управління освітніми системами. Тому окреслені в статті контури їх аналізу потребують подальшого поглибленого дослідження на предмет визначення чітких консенсусних дефініцій означених термінів та суміжних з ними понять.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2018. 384 с.
2. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
3. Дахин А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение. URL: http://www.iuro.websib.ru/dak.htm
4. Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. URI: http://www.enqa.eu.
5. Єльникова Г. В., Рябова З. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Культура народов Причерноморья*. 2007. № 115. Т. 1. С. 35–43. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/107549
6. Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій: методичні рекомендації / за ред. О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2019. 134 с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.
8. Калініна Л. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи. *Керівник нової української школи: світоглядні орієнтири*: збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 52–60.
9. Педагогіка вищої школи: підручник / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова та ін. Бердянськ: БДПУ, 2020. 517 с.
10. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна, Н. В. Любченко. Київ, 2017. 316 с.

11. Педагогічний контроль у вищих навчальних закладах 2019. URL: https://pidru4niki.com/1319100435360/pedagogika/pedagogika
12. Приходько В. В. Педагогічний контроль у вищій школі: навч. посіб. Донецьк: НГУ, 2009. 150 с.
13. Ревуцька Н. М. Оцінювання якості знань студентів педагогічних спеціальностей засобами тестового контролю. URI: https://www.narodnaosvita.kiev

References:

1. Vitvytska, S. S. (2018). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher school pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
2. Haluziak, V., & Kholkovska, L. (2015). *Pedahohichna diahnostyka: kurs lektsii* [Pedagogical diagnostics: a course of lectures]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD» [in Ukrainian].
3. Dakhyn, A. N. (2016). *Pedahohycheskyi monytorynh: kontseptsyia v prymenenye* [Pedagogical monitoring: the concept and application]. Retrieved from http://www.iuro.websib.ru/dak.htm [in Russian].
4. Ievropeiski standarty ta rekomendatsii shchodo vnutrishnoho ta zovnishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [European standards and recommendations for internal and external quality assurance of higher education]. (2015). Retrieved from http://www.enqa.eu [in Ukrainian].
5. Yelnykova, H. V., & Riabova, Z. V. (2007). Monitorynh yak efektyvnyi zasib otsiniuvannia yakosti zahalnoi serednoi osvity v navchalnomu zakladi [Monitoring as an effective means of assessing the quality of general secondary education in an educational institution]. *Kultura narodov Prichernomoria*, 115(1), 35–43. Retrieved from http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/107549/ [in Ukrainian].
6. Liashenka, O. I., & Zhuka, Yu. O. (Ed.). (2019). *Zaprovadzhennia monitorynhovykh system otsiniuvannia yakosti zahalnoi serednoi osvity na osnovi testovykh tekhnolohii* [Introduction of monitoring systems for assessing the quality of general secondary education on the basis of test technologies]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaia diagnostika* [Pedagogical diagnostics]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
8. Kalinina, L. M. (2017). Bazovyi standart profesiinoi diialnosti kerivnyka novoi ukrainskoi shkoly [Basic standard of professional activity of the head of the new Ukrainian school]. *Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: svitohliadni oriientyry*, 52-60 [in Ukrainian].
9. Nemchenko, S. H., Kryzhko, V. V., & Shumilova, I. F. (Ed.). (2020). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].
10. Riabova, Z. V., Drach, I. I., Prykhodkina, N. O., & Liubchenko, N. V. (Ed.). (2017). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher school]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Pedahohichnyi kontrol u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Pedagogy of high school]. (2019). Retrieved from https://pidru4niki.com/1319100435360/pedagogika/pedagogika [in Ukrainian].
12. Prykhodko, V. V. (2009). *Pedahohichnyi kontrol u vyshchii shkoli* [Pedagogical control in high school]. Donetsk: NHU [in Ukrainian].
13. Revutska, N. M. (2019). *Otsiniuvannia yakosti znan studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zasobamy testovoho kontroliu* [Assessment of the quality of knowledge of students of pedagogical specialties by means of test control]. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/ [in Ukrainian].

Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Yehorova I. V.,
orcid.org/0000-0001-8070-9455

"EDUCATIONAL MONITORING" AND "PEDAGOGICAL CONTROL": THE DEFINITIVE ANALYSIS OF THE COMMON AND THE SPECIAL

Based on the reflections of scientific and pedagogical discourse we made definitive analysis of the terms "educational monitoring" and "pedagogical control" and related concepts with them in terms of clarifying their essential characteristics and adequate use of modern didactics. The definition of educational monitoring in "broad" and "narrow" meanings is offered and its structural and functional analysis is carried out. The article clarified the nature of a number of the related concepts and terms - "pedagogical monitoring", "monitoring the quality of education" and others. We had

synthesized common in pedagogical science interpretation of pedagogical control as purposeful, systematic observation and recording of verbal and practical actions of students to determine the level of social experience, mastered program material in the form of knowledge, skills, competencies and the formation of certain personal and professional traits.

This article provides a comparison of the main scientific and theoretical components of educational monitoring and pedagogical control in order to clarify the common and special, different in their essence, goals, objectives, content, main functions, levels, types, stages, initial results.

The paper synthesized the common features and similar features of educational monitoring and pedagogical control, which are clearly manifested in the conditions and requirements for their organization: objectivity; regularity and purposefulness; publicity; comprehensiveness, complexity; subjectivity, individuality and professionalism; observance of moral and ethical norms, etc. It was found that educational monitoring and pedagogical control have a common basis of activity, which is represented in the subjects of their implementation and the objects of their implementation.

Key words: educational monitoring, pedagogical control, monitoring the quality of education, pedagogical diagnostics, educational system, educational process, prognostication.

Дата надходження статті: 11.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.016:658.3
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.278*

Чжоу Сюйлінь*,*
orcid.org/0000-0002-2312-4327

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ПЕРСОНАЛУ

У статті висвітлена проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу. Визначено сутність понять, які перебувають у межах одного лексико-семантичного поля, а саме: «технологія», «педагогічна технологія», «корпоративне навчання», «технологія корпоративного навчання». Мета статті полягає в їхньому теоретичному обґрунтуванні з позиції сучасної педагогічної науки та оновленому розумінні технології корпоративного навчання в контексті підготовки майбутніх менеджерів з персоналу. Відповідно до ретроспективного погляду на становлення та розвиток корпоративного навчання, з огляду на ступінь інтеграції змісту та технологій навчання працівників зі стратегією розвитку діяльності організації було обґрунтовано доцільність використання технології корпоративного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу. Було обґрунтовано проблематику корпоративної освіти, а також зосереджено увагу на відмінності її від традиційної професійної підготовки та корпоративного навчання майбутніх менеджерів з персоналу. Було розглянуто етапи становлення і розвитку корпоративного навчання в межах інтеграції змісту і технологій навчання працівників відповідно до стратегії підприємств, що надало нам уявлення й розуміння виникнення технології корпоративного навчання.

Доведено, що основою для сучасного підприємства все ж таки залишаються людські ресурси, тобто знання, навички, досвід, відносини, тому неможливо змінити фахівця відповідно до вимог бізнесової стратегії. Відтак, процес корпоративного навчання менеджерів з персоналу повинен бути постійним. Встановлено, що технологія корпоративного навчання ґрунтується на ідеях командного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, корпоративне навчання, технологія корпоративного навчання, менеджер з персоналу.

[*] © ***Чжоу Сюйлінь***

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх менеджерів з персоналу – це складна, багатогранна та актуальна для педагогіки вищої школи проблема, яка вимагає нестандатного вирішення шляхом залучення новітніх технологій в освітній процес вищих навчальних закладів.

Почнемо дослідження проблеми підготовки майбутніх менеджерів з персоналу з аналізу наукової літератури, що висвітлює сутність понять, які перебувають у межах одного лексико-семантичного поля, а саме: «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «корпоративне навчання», «технологія корпоративного навчання». У цій статті нами подається характеристика та специфіка технології корпоративного навчання в контексті професійної підготовки менеджерів з персоналу.

Аналіз досліджень. Вивченням проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу займається багато науковців, представників різних галузей наук. Технологічність освітнього процесу активно досліджували В. Євдокимов, А. Капська, П. Самойленко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, П. Підкасистий, І. Підласий, І. Прокопенко та ін. Різні методологічні підходи до навчання, зокрема технологічний підхід, розкрито в наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, П. Ердієва, М. Кларіна Н. Тализіної та ін.

Відзначимо, що проблему інтерпретації терміна «педагогічна технологія» намагаються вирішити як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: О. Антонова, В. Безпалько, Е. Бережна, І. Богданова, А. Бондар, Б. Блум, С. Гончаренко, В. Дорошенко, А. Дубасенюк, Н. Наволокова, О. Падалко, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Селевко та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні з позиції сучасної педагогічної науки та оновленому розумінні технології корпоративного навчання в контексті підготовки майбутніх менеджерів з персоналу.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося детально на визначенні змісту поняття «технологія», оскільки воно є ключовим у контексті сучасного розуміння поняття «технологія корпоративного навчання». На сьогодні існує велика кількість наукових трактувань цього поняття, наведемо головні позиції науковців.

На думку О. Антонової, ключовою метою педагогічної технології є підвищення результативності освітнього процесу завдяки цілісному прогнозуванню та проєктуванню освітньої мети відповідно до освітньо-кваліфікаційної підготовки викладача; ефективному плануванню освітнього процесу та проєктуванню суб'єкт-суб'єктної діяльності викладача та здобувачів освіти, покроковій організації освітнього процесу щодо досягнення необхідного результату; акцентуванні у процесі викладання на спрямованому засвоєнні знань, що визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти; структуризації змісту освіти, що передбачає його мобільність, а саме можливість оновлення змісту відповідно до замовлення суспільства та вимог практики [1, с. 9]. Звідси зрозуміло, що визначальною функцією педагогічною технології науковець вважає прогностичну функцію, яка ґрунтується на проєктивній діяльності.

У педагогічному словнику С. Гончаренка подається визначення технології у загальному розумінні. Науковець спирається на визначення, яке було запропоновано ЮНЕСКО, і розглядає її як системний метод щодо освітнього процесу і засвоєння знань, з урахуванням взаємодії та взаємовідносин як технічних, так і людських ресурсів, що впливає на якісну оптимізацію освітнього процесу. Більш того, поняття «технології навчання» також розглядають як застосування системи наукових принципів щодо організації освітнього процесу й використання їх в освітній практиці з орієнтацією на досягнення поставленої освітньої мети, на основі постійного оцінювання їхньої ефективності [4, с. 331]. Очевидно, що думки науковців збігаються у визначенні цього поняття стосовно системності, оптимізації освітнього процесу завдяки гармонійному поєднанню технічних і людських ресурсів у процесі ефективної організації освітнього процесу для досягнення якісного результату.

Як зазначають науковці (С. Гаркуша, М. Носко, Г. Цигура), «навчальна технологія» і «педагогічна технологія» дещо схожі, але не є ідентичними. Поняття «педагогічна технологія» відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певного навчального предмета, теми, питання, що потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних форм і методів навчання. Втім, науковці зазначають, що можливі інші варіанти, наприклад, предметне навчання, ігрова технологія, технологія проблемного навчання, інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класично лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів, дистанційне навчання, комп'ютерне навчання та ін. [5, с. 7]. На наш погляд, таке розуміння співпадає з контекстом нашого наукового дослідження, а саме з технологією корпоративного навчання.

Педагогічна технологія трактується нами як системний метод задля оптимізації освітнього процесу завдяки гармонійному поєднанню технічних і людських ресурсів у процесі організації освітнього процесу для досягнення спроєктованого результату.

Наступним логічним кроком є визначення понять «корпоративне навчання» та «технологія корпоративного навчання» як ключових у нашому дослідженні.

Відзначимо, що на сьогодні в педагогічній науці поняття «корпоративне навчання» поки недостатньо поширене, а особливо у практиці підготовки менеджерів з управління персоналом. Зважаючи на відсутність чітких трактувань, наразі значущості набуває визначення його сутності і змісту, а також виокремлення відмінності корпоративного підходу від традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу.

Актуальність дослідження проблематики корпоративної освіти було обґрунтовано І. Волобуєвою, яка визначила: 1) ефективний розвиток вітчизняних організацій вимагає застосування нових підходів до підготовки компетентних працівників, тому корпоративна освіта стає невід'ємною складовою стратегій значної кількості великих компаній, що ставлять за мету стійкий динамічний розвиток; 2) в умовах мінливого ринкового середовища конкурентоспроможність спеціаліста безпосередньо залежить від його здатності до безперервної освіти протягом всієї професійної кар'єри, оскільки існує кваліфікаційний цикл, який визначає зародження та старіння знань, навичок, мотивації та ціннісної орієнтації [3, с. 103]. Вважаємо, що корпоративне навчання передбачає, з одного боку, стимулювання майбутніх менеджерів з персоналу до безперервного підвищення свого професійного зростання, а, з іншого – створення системи внутрішньопідприємницького навчання, яка здатна формувати якісний професійний ріст персоналу та високу продуктивність праці на підприємстві.

За формами проведення навчання менеджерів з персоналу поділяється на корпоративне (групове) та індивідуальне, зовнішнє і внутрішнє (з відривом або без відриву від виробничого процесу) [6, с. 175]. Зазвичай, корпоративне навчання відбувається на тренінгах або семінарах, організованих за допомогою зовнішніх тренерів або за допомогою залучення внутрішніх ресурсів підприємства. Індивідуальне навчання здійснюється на відкритих тренінгах, семінарах, конференціях, шляхом стажування в інших підприємствах та організаціях тощо.

Зовнішнє навчання проводиться із залученням викладачів і тренерів освітніх організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, а внутрішнє навчання відбувається за допомогою залучення внутрішніх ресурсів і включає корпоративне навчання як індивідуальне (коучинг з наставником), так і групове (навчання з внутрішніми тренерами) та проведення міні-тренінгу (розгорнутої презентації) співробітником після проходження зовнішнього навчання; дистанційне навчання; відеокурси; використання освітніх ресурсів бібліотеки; самонавчання й саморозвиток [там само, с. 175].

Доцільно акцентувати увагу на відмінності традиційного професійної підготовки та корпоративного навчання майбутніх менеджерів з персоналу. Зокрема, О. Баніт у своєму дослідженні визначає характерні риси та пріоритети корпоративного навчання на відміну від традиційного професійного навчання, а саме: 1) до системи

корпоративного навчання залучені як члени організації, так і організації, що позитивно впливає на освітній процес; 2) випереджувальність корпоративного навчання стосовно певних змін на підприємстві та оновлення системи професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу, що сприяє уникненню розбіжності між знанннями, існуючою професійною підготовкою майбутніх менеджерів з персоналу до впровадження в бізнесову систему і ефективного використання на підприємстві; 3) характерною рисою корпоративного навчання є його спрямування на мотивацію і потреби майбутніх менеджерів з персоналу на оволодіння новими знаннями, навичками, здібностями, на усвідомлення необхідності саморозвитку та самореалізації; 4) неперервність вважається ключовою характеристикою корпоративного навчання щодо набуття професійних компетентностей; 5) гнучкість і мобільність корпоративного навчання є ще однією характеристикою корпоративного навчання, оскільки воно здатне адаптуватися до постійних змін на підприємстві; 6) метою корпоративного навчання є результативне передавання знань, що передбачає максимальне їх використання у реальній виробничій ситуації і виражається у зміні поведінки працівників, якості їх діяльності, підвищенні продуктивності; 7) корпоративне навчання є інноваційним або креативним [2, с. 96]. Корпоративне навчання майбутніх менеджерів з персоналу не може бути ефективним, якщо воно представлене тільки разовими подіями, тобто бізнес-тренінгами, семінарами або курсами.

Висновки. На сьогодні уявлення про корпоративне навчання представлено у професійній підготовці майбутніх менеджерів з персоналу як систему навчання, спрямованого на постійне забезпечення необхідним інтелектуальним ресурсом бізнесової стратегії й тактики організації. Втім, основою для сучасного підприємства все ж таки залишаються людські ресурси, тобто знання, навички, досвід, відносини, тому неможливо змінити фахівця відповідно до вимог бізнесової стратегії. Відтак, процес корпоративного навчання менеджерів з персоналу повинен бути постійним. Технологія корпоративного навчання ґрунтується на ідеях командного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу. Відзначимо, що при командному підході команди створюються зазвичай для розв'язання конкретних виробничих завдань, тобто для розробки стратегії організації або підприємства, для здійснення професійних або виробничих проєктів. У командах повинна бути атмосфера співробітництва, рівності, кооперації, а кожен член команди повинен відчувати відданість головній меті командної діяльності. У команді різні фахівці мають виконувати різні функції відповідно до особистісних якостей. Індивідуальний підхід допоможе краще використовувати їхні сильні якості. Залучення корпоративного підходу до освітнього процесу передбачає швидкі якісні зміни.

У перспективі вбачаємо подальше дослідження специфіки використання технологій корпоративного навчання як ефективного засобу підготовки майбутніх менеджерів з персоналу.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. 2015. Ч. 1. С. 8–15.
2. Баніт О. В. Корпоративне навчання як інноваційна технологія у системі внутрішньо-фірмової підготовки персоналу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 94–98.
3. Волобоєва І. Корпоративний університет як сучасна форма підготовки компетентних працівників. *ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»*. К., 2019. С. 102–108.
4. Гончаренко С. У. Педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. доповнене і перероблене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 459 с.
5. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 8 (164) / Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. С. 3–11.

6. Панченко С. Модель корпоративного навчання як інноваційна технологія післядипломної освіти педагогів. *Педагогічні науки*: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 8 (72). С. 16–178.

References:

1. Antonova, O. Ye. (2015). Pedahohichni tekhnolohii ta yikh klasyfikatsiia yak naukova problema [Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem]. *Suchasni tekhnolohii v osviti,* 1, 8–15 [in Ukrainian].
2. Banit, O. V. (2014). Korporatyvne navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia u systemi vnutrishno-firmovoi pidhotovky personalu [Corporate learning as an innovative technology in the system of in-house staff training]. *Pedahohichni innovatsii idei realii perspektyvy*, 1, 94–98 [in Ukrainian].
3. Voloboieva, I. (2019). *Korporatyvnyi universytet yak suchasna forma pidhotovky kompetentnykh pratsivnykiv* [Corporate University as a modern form of training competent employees]. *DVNZ «Kyivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana»,* 102–108 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. V. (2011). *Pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
5. Nosko, M. O., Harkusha, S. V., & Tsyhura, H. O. (2020). Pedahohichni tekhnolohii: poniattia, struktura ta zmist [Pedagogical technologies: concept, structure and content]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka,* 8 (164), 3–11 [in Ukrainian].
6. Panchenko, S. (2017). Model korporatyvnoho navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia pisliadyplomnoi osvity pedahohiv [Model of corporate learning as an innovative technology of teachers' postgraduate education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8 (72), 16 –178 [in Ukrainian].

Zhou Xulin,
orcid.org/0000-0002-2312-4327

MODERN UNDERSTANDING OF CORPORATE TRAINING TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE PERSONNEL MANAGERS

The article explicates the issue of professional training of future personnel managers. The essence of concepts is determined that are within one lexical-semantic field, namely: "technology", "pedagogical technology", "corporate learning" and "technology of corporate learning". The purpose of the article is a theoretical substantiation from the standpoint of modern pedagogical science and an updated understanding of corporate learning technology in the context of training future personnel managers. According to the retrospective view on the formation and development of corporate training, the degree of integration of content and training technologies of employees with the strategy of the organization were given, the feasibility of using corporate training technology in the training of future personnel managers was justified. The issues of corporate education were substantiated; furthermore, the attention was focused on the differences between traditional professional training and corporate training of future personnel managers. The stages of formation and development of corporate training within the integration of the content and technologies of employee training according to the strategy of enterprises were considered, which gave us an idea and deeper understanding of the origin of corporate training technology.

It is proved that the basis for the modern enterprise still remains human resources, which include knowledge, skills, experience, and relationships. That means that it is impossible to change the specialist in concordance with the requirements of business strategy. Therefore, the process of corporate training of personnel managers should be constant. It is established that the technology of corporate training is based on the ideas of the team approach to professional training of future personnel managers.

Key words: technology, pedagogical technology, corporate training, corporate training technology, personnel manager.

Дата надходження статті: 08.05.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шехавцова С. О.

Розділ 5

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

UDC 278.6.018:629.3!18/19»(477)(09)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.279

***Binytska K. M.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2111-5275
***Nahorniy Ya. V.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2381-2194
***Zahorodnia A. A.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2418-1670

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TRANSPORT SPECIALISTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (LATE XIX – EARLY XX CENTURIES)

The article on the basis of theoretical generalizations considers the main aspects of the development of the system of professional training of the future specialists of the transport industry in educational institutions of Ukraine in the late XIX – early XX centuries.

The retrospective analysis of the development of professional training of the future specialists for the transport industry in Ukraine in the late XIX – early XX century was conducted on the example of the most progressive and highly paid at the time specialties in this sphere, namely: training of maritime specialists and railway workers.

We found out that the period of the end of the XIX – 1917 is the time of creation of educational institutions for the training of the future specialists in maritime affairs. Thus, in the late XIX – early XX century there were more than 20 educational institutions in Ukraine, which provided training for the future sailors for the military and commercial fleet in the Black Sea. During this period, one of the key links in vocational education were maritime schools and long-distance sailing schools, in particular in the Kherson province, they were located in the cities of Beryslav, Oleshky and Hola Prystan, as well as Kherson. It is generalized that in the period of 1921–1941 the professional training of the future specialists for the fleet was done in corps (schools), in which the priority direction of professional training was defined as wide universalization.

It is generalized that the development of railway transport took place in connection with the construction of the Kursk-Kharkiv-Azov railway in Slobozhanshchyna, which in turn needed qualified specialists of various professions who somehow interact with this industry. As a result, Kharkiv, an important railway junction, soon became a training center for the future railway specialists. Therefore, on December 1, 1870 at the station of Kharkiv opened a railway school for the training of technicians, which was reorganized into the Kharkiv Technical Railway School. In 1917, the Kharkiv Technical Railway School was reorganized into a Secondary Railway Vocational School. On its basis in 1921 the Kharkiv technical school of ways of a combination of a mechanical specialty with a four-year course of training was created.

On its basis in 1921 the Kharkiv technical school of ways of connection of the mechanical specialty with a four-year course of training was created.

In 1920, the Operational Technical School for the training of operational specialists was opened at the Southern Railway.

On April 1, 1926, specialist training courses for engineers began to function in Kharkiv. On August 17, 1927, they were renamed into the Higher Technical Courses of the People's Commissariat of Railways in Ukraine.

[*]© ***Binytska K. M.***
[*]© ***Nahorniy Ya. V.***
[*]© ***Zahorodnia A. A.***

In 1929, three railway technical schools (Technical School of Mechanical Railways, Operational Technical School and Evening Workers' Mechanical Technical School) were merged into one professional technical institution - Kharkiv United Technical School of Railways.

In the late 1920-s – early 1930-s the economy of the USSR gained momentum, but the transport industry did not keep up with the high rate of industrial development. Therefore, on March 23, 1930, the Kharkiv Institute of Railway Engineers began its work. Already in 1940–1941 academic year it became one of the largest railway institutions of higher education in the USSR.

Thus, the retrospective analysis of the activities of educational institutions that provided training for the future transport professionals showed that during the period (late XIX – early XX century), in connection with the development of scientific and technological progress in society there was a need to train qualified future maritime specialists and railway workers. During this period, educational institutions were established, which actively developed in the system of professional training of transport specialists.

Key words: professional training, future specialists, transport industry, sailors, railway workers.

The statement of the issue. The reforms taking place in the education system of Ukraine are determined by information, technological and economic transformations in society. Given that the transport industry is one of the powerful resources for the development of the Ukrainian state and society, it is of particular strategic importance to ensure a high-quality national system of training of transport professionals. And although its modernization consists, first of all, in the advanced nature of the system development, it is important to study and take into account the historical experience of formation and development of the system of professional training of the future specialists in the transport industry. Thus, the study of the historical aspect of the problem of the system of professional training of the future specialists in the transport industry in educational institutions of Ukraine is, in our opinion, relevant.

The purpose of the article. is a retrospective analysis of the main aspects of the development of the system of professional training of the future specialists in the sphere of transport in educational institutions of Ukraine (late XIX – early XX century).

The analysis of relevant research. Today there are significant developments related to the training of the future professionals for the transport industry in Ukraine. Scientists Zolotovska V. [1], Nahrybelnyi Ya. [3-4], Tymofieieva O. [6], Chornyi O. [7], Sharhun T. [8] consider various aspects of this problem, which also emphasize its relevance for modern vocational education. Despite the significant number of different jobs, the problem of development of the system of professional training of the future specialists in the sphere of transport in educational institutions of Ukraine in the early XX century remains out of the attention of researchers in the historical and pedagogical context, which determines the relevance of our research.

The body of the research. Today there is a need to comprehend the history of training of the future professionals for the transport industry in the context of the development of the system of education [4].

The solution of this problem is possible under the following conditions: actualization of historical achievements of training of transport specialists as an opportunity to predict trends in the training of the future transport specialists; identification of training factors for the future specialists in the transport industry in their dynamics during the study period; determination of specific conditions for training of the future transport specialists in educational institutions, in particular higher ones; appeal to the experience gained in the history of pedagogical thought of training of the future specialists in the sphere of transport in educational institutions and its creative use under modern conditions of higher education institutions [8].

In our research we used retrospective analysis, which involves the study of any phenomenon in the process of its origin, formation and development, consideration of pedagogical phenomena in relation to a particular historical epoch, socio-economic features of this era, determining the content, methods and organization of the educational process. Sometimes scientists try to establish direct links between phenomena, facts, views of distant epochs and the present, draw illegal historical parallels, spend time and effort searching for teachers' of the past statements that substantiate modern ideas, refer to concepts and facts from the past, only outwardly similar to modern ones. The fact that many terms and concepts found in the literature of past centuries, for all their similarity to modern ones, had a completely different interpretation and in the course of historical development have significantly changed their meaning is completely ignored. Retrospective analysis of pedagogical phenomena takes into account a number of points, namely: socio-economic features of the era, which determines the content, methods and organization of the educational process, as well as the direction of ways to find their change; influence in each epoch of successes of general scientific progress [8].

Retrospective analysis of the development of professional training of the future specialists for the transport industry in Ukraine in the late XIX – early XX century we will carry out on the example of the most progressive and highly paid specialties at that time, namely: preparation of maritime experts and railwaymen.

Researcher O. Tymofieieva determines the period of the end of the XVIII century – early XX century – is the time of creation of educational institutions for the training of maritime specialists. "This is due to the fact that after the destruction of the Zaporozhian Sich and its flotilla, the Russian Empire began intensive colonization of southern Ukrainian lands. Then the empire began to build the Black Sea fleet and the development of the new sea routes to the markets of Asia and Europe. The majority of the personnel of the new fleet - the Azov and Dnieper flotillas - were Black Sea and former Zaporozhian Cossacks" [6]. In the second half of the XIX – first quarter of the XX century one of the key sections in the professional education of the Kherson region was the maritime schools in Beryslav, Oleshky and Hola Prystan, as well as the Kherson School of Long-distance Sailing. In the short time, they strengthened the material base, staffed with experienced teaching staff, trained high-quality professional sailors [3, p. 4].

Recognizing that the activities of the Black Sea Maritime Educational Institutions of the last quarter of the XVIII - early XX century in Ukraine there were more than 20 educational institutions focused on training sailors for the navy and commercial fleet in the Black Sea [1]. Some of them were created in the South of Ukraine in the first half of the XIX century, when the training of navigators was mainly military in nature. In 1834, given the favorable conditions of location, the first school of merchant shipping in the Ukrainian lands (now the Kherson State Maritime Academy) was established in Kherson. The rules for admission outlined the range of requirements for applicants to study in the newly created institution. Future cadets of the school had to be able to read and write, know the four rules of arithmetic, as well as be strong, without physical defects and brought up "in the fear of God and good morals" [7, p. 12].

In 1921–1941, specialists for the navy were trained in corps (schools), in which the priority of professional training was broad universalization [4].

At a rapid pace in the XIX century another type of transport industry was built and developed, namely the railway connection.

In the late 1860-s the Kursk-Kharkiv-Azov railway was built on the territory of Slobozhanshchyna – one of the first in the territory of Eastern Ukraine. The development of railway transport required qualified specialists of various professions who somehow

interact with this industry. As a result, Kharkiv, an important railway hub, soon became a training centre for railway workers [5].

Training of railway specialists at the Kharkiv Operational and Traction Institute of Railway Transport is directly related to the activities of secondary railway educational institutions, the operation of which in the Kharkiv region has a long tradition.

December 1, 1870 in Kharkiv opened a railway school for the training of technicians, which was reorganized into the Kharkiv Technical Railway School - at that time one of the first in the Russian Empire. The educational institution trained locomotive drivers, track foremen, as well as telegraph technicians and draftsmen [2].

In 1916, the question of the need for a gradual reorganization of educational institutions for the training of railway specialists was actively discussed. As a result, the idea arose to open the third in the Russian Empire (after Moscow and St. Petersburg) institute of railway engineers, which would annually train and graduate 250 engineers. Thus, in 1916, at the meeting of the Kharkiv City Duma, a proposal was made three times to "take all measures to open a third institute of roads in Kharkiv", and the mayor filed a petition to the Minister of Railways. However, at that time this idea was not realized - it was stopped by the First World War and the revolution [2].

In 1917, the Kharkiv Technical Railway School was reorganized into a secondary railway vocational school. On its basis in 1921 the Kharkiv technical school of ways of connection of mechanical specialty with a four-year course of training was created.

In 1920, the Operational Technical School for the training of operational specialists began work on the Southern Railway. In March 1925, on the initiative of the All-Ukrainian Committee of Trade Unions of Railwaymen, evening working mechanical technical school of the Southern Railway was opened with a four-year term of study. It trained engineers for the repair and operation of locomotives [5].

On April 1, 1926, in Kharkiv in the Southern District of Railways, specialist training courses for engineers began to operate, which were renamed into the Higher Technical Courses of the People's Commissariat of Railways in Ukraine in accordance with the order of the National Commissariat of Railways of August 17, 1927. The number of students was about 100 people consisting of employees of four railways: South, South-West, North-Donetsk and Katerynoslav (Prydniprovsk). The training lasted one year. The first graduation took place in June 1929, after which the graduates were sent to work on the railways and in the apparatus of the National Commissariat of Railways by the heads of services, depots, workshops, and chief engineers of the factories [5].

In 1929, three railway technical schools (Technical School of Mechanical Railways, Operational Technical School and Evening Workers' Mechanical Technical School) were merged into one professional technical institution - Kharkiv United Technical School of Railways with three departments (mechanical, operational and evening). However, the newly formed joint technical school was not able to fully meet the increased needs of the Southern Railway for highly qualified specialists [5].

In the late 1920-s – early 1930-s the economy of the USSR gained momentum, but the transport industry did not keep up with the high rate of industrial development. Therefore, the decision to open a number of railway educational institutions was due to attempts to solve the staffing problem of the industry. The beginning of the Kharkiv Institute of Railway Engineers was determined by two documents: Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR of March 23, 1930 [5].

"On the plan for the transition to the unified system of industrial and technical education" and the Letter of the Commissioner of the People's Commissariat of Communications of the USSR under the People's Commissar of the USSR dated July 8, 1930 "On the organization of the beginning of 1930-1931 academic year of Kharkiv Operational and

Traction Institute of Railway Transport on the basis of Kharkiv Evening Workers' College" [5].

In the same period, from the beginning of 1930-1931 academic year Kharkiv Road Institute was organized.

On September 1, 1930, the Kharkiv Operational and Traction Institute opened its doors to 432 students. It was the only higher education institution in Kharkiv and one of the few in Ukraine to start the school year on time (on September 18, all students of the new enrolment received scholarships) [5].

Since the beginning of 1931–1932 academic year Higher Technical Courses of the National Commissariat of Railways were included into the structure of the institute. Students of the third enrolment (after the merger of courses) studied in separate groups according to the curricula of the institute, and in 1933 the institute graduated 275 specialists [5].

Since September 1, 1931, in accordance with the order of the Central Department for Personnel Training of the National Commissariat of Railways of the USSR, the correspondence sector was organized within the institute. It operated until January 1934, and part-time students in this sector were transferred to the Kharkiv correspondence department of the All-Union Correspondence Institute of Railway Engineers.

As of January 1, 1932, Kharkiv Institute of Engineering Transport had branches in the cities of Debaltsevo, Dnipropetrovsk, Krasnyi Lyman, Poltava with a total of about 280 students. Workers' faculties were in the cities of Debaltsevo, Izium, Kursk, Krasnyi Lyman, Poltava, Osnova, Novokhopersk, Lysky, Rossosha, Rodanovo, Kharkiv, in which 1592 people studied [5].

From July 1932 to December 1933, the institute was called the Kharkiv Operational and Mechanical Institute of Railway Engineers. In 1934 it was renamed to the Kharkiv Institute of Railway Engineers [5].

In the summer of 1934, in connection with the transfer of the capital of Ukraine from Kharkiv to Kyiv, the Kyiv Railway Institute, established on June 12, 1930, as well as its five working faculties: Birzulyn, Haivoron, Kyiv, Korosten and Koziatyn were included to the Kharkiv Institute of Railway Engineers.

In October 1934, two workers' faculties from the Dnipropetrovsk Institute of Railway Engineers entered the Kharkiv Institute of Railway Engineers: in the cities of Luhansk and Popasna. Thus, as of January 1935, 14 workers' faculties were subordinated to the Kharkiv Institute of Railway Engineers [5].

Since September 1936, all workers' faculties were liquidated, except for Krasnyi Lyman and Kharkiv, with day and evening departments, which lasted, respectively, until June 1937 and September 1941.

As a result of the merger of the two Kharkiv and Kyiv institutes in 1934, the number of Kharkiv Institute of Railway Engineers students in comparison with 1933–1934 academic year increased from 961 to 1947 people. Since September of the same year, the combined Kharkiv Institute of Railway Engineers has had three full-time faculties: mechanical, operational and engineering-economic, as well as the evening department and the Kyiv branch [5].

On February 16, 1936, in accordance with the Resolution of the Central Executive Committee of the USSR, the institute was named after Serhii Myronovych Kirov. At the same time, the organization of the educational process in the Kharkiv Institute of Railway Engineers in the early 1930-s was in the unsuitable state for a higher education institution, as noted in the annual reports, "at the technical school level". The reasons for this situation were: lack of qualified teaching staff, low theoretical level of teaching special disciplines, simplification of project work and so on. The government decree of April 29, 1934 described the composition of the teaching staff of the institute as follows:

The most acute personnel problem for the newly established institute was solved in several ways: well-known specialists from other institutions of higher education and production were invited, at the same time, teachers who had already worked at Kharkiv Institute of Railway Engineers improved their skills and received academic titles [5].

In 1934, 316 students studied at the institute at the operational faculty, 448 at the mechanical faculty, and 197 at the evening faculty. In terms of social status, the largest number of students were workers – 65.9 %, employees – 31 %, peasants – 3.1 %.

During 1930–1944, the Kharkiv Institute of Railway Engineers had two main faculties – operational and mechanical, namely: locomotive, traffic and freight.

The school trained specialists in the following specialties: "Operation Engineer", "Economist Engineer", "Locomotive Mechanical Engineer", "Freight Engineer of Mechanical Engineering" and "Locomotive Repair Mechanic Engineer" (at the evening faculty) [5].

The educational process consisted of lectures, group classes (which took the largest number of hours), design, laboratory classes. In 1938–1939 academic year old curricula in special disciplines were withdrawn, and work was carried out on the new programs developed by the relevant departments. The staffing system began to function, thanks to which the teaching staff was significantly strengthened and the preconditions for their professional development were created.

During the 1930-s, nine laboratories were established at the Kharkiv Institute of Railway Engineers: physical, chemical, thermal, mechanical testing of materials, metallographic, electrical and high-voltage, brake and welding. A number of specialized classrooms were also organized: locomotive industry, rolling stock and wagon economy, mechanization of handling works and applied mechanics, mathematics and theoretical mechanics, geodesy, graphics, the specialized classroom "Railways, stations and nodes", language classrooms, party education, physical education, military, as well as a radio station and a cinema. There was a library, the book fund of which in 1937 numbered more than 109 thousand books [5].

The growth of scientific work in the departments and laboratories led to the emergence of printed collections of works of the institute. The first collection was published in 1935, and a total of 14 were published before the war [5].

According to the Decision of the All-Union Committee of Higher Education, the institute was given the right to accept candidate's dissertations for further defence. Back in 1930, a postgraduate course was established in the educational institution in the following specialties:

"Locomotive industry", "Organization of movement on railway transport", "Organization of cargo works on railway transport".

In 1940–1941 academic year the first decade of activity of the Kharkiv Institute of Railway Engineers, which during this time became one of the largest railway higher educational institutions of the USSR was celebrated. There were already 12 professors in the highly qualified teaching staff; 46% of all teachers had academic degrees and academic titles [5].

Conclusions. The retrospective analysis of the activities of educational institutions that provided training for the future specialists in the transport industry showed that during the period (late XIX – early XX century), in connection with the development of scientific and technological progress in society there was a need for training of the future maritime and railway professionals. During this period, educational institutions were established, which actively developed in the system of professional training of transport specialists. The retrospective analysis showed that the path of formation and development of the system of professional training of the future transport specialists in educational institutions of Ukraine is complex, partly contradictory, due to the economic and historical-social context, on the one hand, and on the other - the complexity of the problem, as professional training

of the specialists of the transport industry is a systemic and multi-vector phenomenon that combines the formation of value attitude to the profession, and the development of scientific-technological progress is not possible without quality training of highly qualified personnel.

Bibliography:

1. Золотовська В. С. Комунікативна підготовка курсантів в історії розвитку морської освіти України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 159. 2017. С. 206–210.
2. Історія університету. URL: https://kart.edu.ua/pro-universitet/history-uni.
3. Нагрибельний Я. А. Розвиток професійної освіти на Херсонщині у другій половині XIX століття – на початку 1920-х рр. : дис. … канд. істор. наук: 07.00.01 / Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Миколаїв, 2012. 240 с.
4. Нагрибельний Я. Розвиток системи морської освіти в Україні. *Інноваційна педагогіка.* Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 22. Том 2. С. 25–30.
5. Нарис історії університету. URL: http://logoskiev.com.ua/books/hiit/014.pdf
6. Тимофєєва О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Пед. науки.* 2015. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18
7. Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст.: автореф. дис. … канд. іст. наук: 07.00.01 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2007. 16 с.
8. Шаргун Т. О. Концептуальний підхід до історичного досвіду професійної підготовки фахівців залізничного транспорту (XX – початок XXI століття). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2015. Вип. 24. С. 80–85.

References:

1. Zolotovska, V. S. (2017). Komunikatyvna pidhotovka kursantiv v istorii rozvytku morskoi osvity Ukrainy [Communicative training of cadets in the history of maritime education in Ukraine]. *Naukovi zapysky Seriia: Pedahohichni nauky*, 159, 206-210 [in Ukrainian].
2. Istoriia universytetu [History of the university]. Retrieved from https://kart.edu.ua/pro-universitet/history-uni [in Ukrainian].
3. Nahrybelnyi, Ya. A. (2012). *Rozvytok profesiinoi osvity na Khersonshchyni ts u druhii polovyni XIX stolittia – na pochatku 1920-kh rr.* [The development of vocational education in the Kherson region in the second half of the XIX century − in the early 1920s]. (Candidate's thesis). Petro Mohyla Black Sea National University. Mykolaiv [in Ukrainian].
4. Nahrybelnyi, Ya. (2020). Rozvytok systemy morskoi osvity v Ukraini [Development of the marine education system in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika,* 22 (2), 25-30 [in Ukrainian].
5. Narys istorii universytetu [Essay on the history of the university]. Retrieved from http://logoskiev.com.ua/books/hiit/014.pdf [in Ukrainian].
6. Tymofieieva, O. Ya. (2015). Istoriia morskoi osvity v Ukraini ta suchasni naukovi pidkhody do formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv [The history of maritime education in Ukraine and modern scientific approaches to formation of social and communicative competence of the future navigators]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Ped. Nauky,* 5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18 [in Ukrainian].
7. Chornyi, O. V. (2007). *Pidhotovka spetsialistiv dlia morskoho flotu v Ukraini v ostannii chverti VIII – na pochatku XX st.* [Training of specialists for the navy in Ukraine in the last quarter of the XVIII – early XX century]. (Extended abstract of Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
8. Sharhun, T. O. (2015). Kontseptualnyi pidkhid do istorychnoho dosvidu profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv zaliznychnoho transportu (XX – pochatok XXI stolittia) [Conceptual approach to the historical experience of the railway transport specialists' vocational training (XX – beginning of the XXI century)]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky,* 24, 80-85 [in Ukrainian].

Бініцька К. М.,
orcid.org/0000-0002-2111-5275
Нагорний Я. В.,
orcid.org/0000-0003-2381-2194
Загородня А. А.,
orcid.org/0000-0003-2418-1670

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.)

У статті на основі теоретичних узагальнень розглянуто основні аспекти розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі в закладах освіти України наприкінці XIX – на початку XX ст.

Ретроспективний аналіз розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців для транспортної галузі в Україні в аналізований період був проведений на прикладі найбільш прогресивних та високооплачуваних на той час спеціальностей цієї галузі, а саме: підготовки фахівців морської справи та залізничників.

Нами з'ясовано, що період кінця XIX – початку XX ст. – це час створення закладів освіти для підготовки майбутніх фахівців морської справи. Так, у цей період на території України діяло понад 20 закладів освіти, в яких здійснювали професійну підготовку майбутніх моряків для військового та комерційного флоту. А одною з ключових ланок професійної освіти стали морські школи та училище далекого плавання, зокрема у Херсонській губернії. Узагальнено, що в період 1921-1941 рр. професійну підготовку майбутніх фахівців для флоту здійснювали в корпусах (училищах), у яких пріоритетним напрямом професійної підготовки було визначено широку універсалізацію.

Узагальнено, що відбувся розвиток залізничного транспорту, особливо у зв'язку із побудовою на території Слобожанщини Курсько-Харківсько-Азовської залізниці, що в сою чергу потребував кваліфікованих фахівців різних професій, які так чи інакше взаємодіють із цією галуззю. Відтак, м. Харків, важливий залізничний вузол, невдовзі став і центром підготовки майбутніх фахівців-залізничників. Тому вже 1 грудня 1870 р. при ст. Харків відбулося відкриття залізничної школи з підготовки техніків, яку було реорганізовано в Харківське технічне залізничне училище. У 1917 р. Харківське технічне залізничне училище було реорганізовано в середню залізничну профтехнічну школу. На її базі в 1921 р. було створено Харківський технікум шляхів сполучення механічної спеціальності з чотирирічним курсом навчання.

У 1920 р. на Південній залізниці почав роботу Експлуатаційний технікум із підготовки спеціалістів з експлуатації.

1 квітня 1926 р. у м. Харкові почали функціонувати курси спеціалістів для підготовки інженерів, які 17 серпня 1927 р., було перейменовано у Вищі технічні курси Народного комісаріату шляхів сполучення в Україні.

У 1929 р. три залізничні технікуми були об'єднані в один професійний технічний заклад – Харківський об'єднаний технікум шляхів.

Наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. економіка СРСР отримала стрімке піднесення, однак транспортна галузь не встигала за високими темпами промислового розвитку. Тому, 23 березня 1930 р. розпочав свою роботу Харківський інститут інженерів залізничного транспорту, який уже у 1940–1941 н.р. став одним із найбільших залізничних закладів вищої освіти СРСР.

Отже, проведений ретроспективний аналіз діяльності закладів освіти, в яких здійснювали професійну підготовку майбутніх фахівців транспортної галузі, показав, що у зв'язку з розвитком науково-технічного прогресу в суспільстві виникла потреба у підготовці кваліфікованих майбутніх фахівців морської справи та залізничників. У цей період

були створені заклади освіти, які активно розвивалися у системі професійної підготовки фахівців транспортної галузі.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці, транспортна галузь, моряки, залізничники.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Кульчицький В. Й.

УДК 378:656.2-051(477.7)(09)«20»(043.3)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.280*

Кузьменко В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-5424-8234

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ (ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовані проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту зі врахування різних аспектів підготовки (на рівні освіти, на рівні залізничної індустрії). Автором з'ясовано, що на сьогоднішній день спеціальності у галузі залізничного транспорту, які пропонуються професійно-технічними навчальними закладами та закладами фахової передвищої освіти, не є достатньо популяризованими, а попит на залізничні спеціальності відносно низький. У статті виділено основні проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту: відсутність добре налагодженого зв'язку між освітою та роботодавцями; низька престижність професійно-технічної освіти; відсутність або низький рівень наступності освітнього процесу; брак оновлення професійних компетенцій в освітніх програмах та запропоновано шляхи їх вирішення. Автор дійшов висновку, що освітні програми не встигають за розвитком науково-технічного прогресу, тому доцільним буде щорічне оновлення освітніх програм з урахуванням останніх тенденцій розвитку галузі. Для забезпечення налагодженого зв'язку між освітою та роботодавцями, Міністерство освіти і науки має постійно аналізувати та моніторити розвиток ринку праці у галузі, робити необхідні зміни у держзамовленні, щоб забезпечити необхідну кількість фахівців для галузі. Для підвищення престижності професійно-технічної освіти необхідно створити ряд умов, які б забезпечили притік абітурієнтів до закладів професійно-технічної та фахової передвищої освіти. Забезпечення наступності навчання надасть можливість майбутнім абітурієнтам отримувати безперервну освіту на всіх освітніх ланках. Більша увага має приділятися формуванню м'яких компетенцій, що є конче необхідними на сучасному ринку праці. Підвищенню рівня володіння іноземною мовою може сприяти забезпечення закладів освіти необхідними матеріалами, підручниками, посібниками, удосконалення підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням, розвиток комунікативних компетенцій іноземними мовами тощо.

Ключові слова: підготовка, фахівці, залізничний транспорт, проблеми підготовки, професійно-технічна освіта, фахова передвища освіта, наступність, тверді та м'які навички.

Постановка проблеми. На початку XXI століття вивчення проблеми підготовки фахівців залізничної галузі набуло надзвичайної актуальності, оскільки ця галузь є однією з провідних для економічного розвитку України. Майбутній фахівець залізничного транспорту має відповідати певним професійним стандартам, мати високій рівень професійної підготовки, володіти твердими та м'якими навичками, які б допомагали йому бути конкурентноспроможним на українському та світовому ринку

* © ***Кузьменко В. В.***

праці. Але на сучасному етапі підготовки фахівців залізничного транспорту виникає ряд суперечностей, які не дають змоги повною мірою підготувати висококваліфікованого фахівця. Тому вищезгадане питання є актуальним та потребує ретельного дослідження.

Аналіз досліджень. Проблему підготовки майбутніх залізничників на різних етапах розвитку суспільства вивчали Н. Маланюк, І. Скляренко, Р. Сущенко, О. Хамуляк, Т. Шаргун та ін. Дослідження науковців охоплюють широке коло питань, а саме: підготовка фахівців залізничного транспорту в умовах глобалізації та розвитку ринкової економіки, реформування і модернізація системи освіти в Україні та за кордоном, порівняльна характеристика системи підготовки залізничників у різних країнах світу тощо.

Мета статті – проаналізувати проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту, враховуючи різні її аспекти (на рівні освіти та на рівні залізничної індустрії початку XXI століття).

Виклад основного матеріалу. Нині спеціальності у галузі залізничного транспорту, які пропонуються професійно-технічними навчальними закладами та закладами фахової передвищої освіти, не є достатньо популяризованими. Наприклад, в Одеському коледжі транспортних технологій та Миколаївському коледжі транспортної інфраструктури Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна попит на залізничні спеціальності відносно низький. За інформацією системи «Вступ», у 2020 році в Миколаївському коледжі транспортної інфраструктури на освітню програму «Технічне обслуговування та ремонт вагонів» на базі ПЗСО було зараховано 5 абітурієнтів; на освітню програму «Обслуговування та ремонт залізничних споруд та об'єктів колійного господарства» – 7 абітурієнтів, а в Одеській коледж транспортних технологій – 7 абітурієнтів на освітню програму «Технічне обслуговування, ремонт та експлуатація тягового рухомого складу» і 3 абітурієнти на освітню програму «Технічне обслуговування та ремонт пристроїв електропостачання залізниць». При цьому на базі БЗСО кількість вступників була значно більшою, хоча і недостатньою. Середній бал ЗНО серед зарахованих абітурієнтів є низьким (118 балів), що свідчить про низький попит та непрестижність спеціальностей [1; 2].

Відсутність зв'язку між закладами професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти також ускладнює ситуацію. Багато дослідників вивчали принцип наступності освіти у різних країнах світу на різних рівнях підготовки. Усі вони вважають наступність необхідним принципом освіти. Як свідчить досвід, у вищих навчальних закладах існує ряд суперечностей між проголошеними у стандартах вимогами до формування компетенції у студентів та обсягом навчального часу, а також рівнем володіння необхідними твердими та м'якими навичками випускників закладів професійно-технічної та фахової передвищої освіти, що не забезпечує спадкоємності в досягненні рівнів в умовах професійної та вузівської освіти. Можна виокремити ряд проблем, які виникають у зв'язку з відсутністю або низьким рівнем наступності в процесі підготовки фахівців залізничної галузі в Україні:

1) низка предметів дублюється при навчанні у закладах освіти різного рівні підготовки;

2) підготовка в професійно-технічних, фахових передвищих та у вищих навчальних закладах не скоординована за єдиним принципом; вони мають різні структури, витоки та філософію навчання;

3) відсутність на всіх ланках освіти методів та прийомів, які сприяють формуванню навичок самостійної роботи, самоорганізації, рефлексії, індивідуальній пошуковій діяльності, які є необхідними для ефективного навчання майбутніх фахівців.

У своїй статті «Проблеми підготовки фахівців для залізничного транспорту і шляхи їх вирішення» Ю. Терещенко виділяє низку проблем, які виникають у процесі підготовки фахівців залізничного транспорту, а саме:

1) набуті в процесі навчання знання та навички не відповідають високотехнологічним процесам у залізничній галузі. Випускники закладів освіти не володіють достатніми компетенціями для використання новітнього обладнання, техніки, процесів тощо. Це створює гострий дефіцит фахівців у галузі;

2) майбутні фахівці та випускники мають завищений рівень очікуваних результатів при низькому рівні підготовки та відсутності професійних навичок;

3) освітнім програмам бракує зв'язку з реальними потребами роботодавців, що зумовлено неточністю прогнозів реального ринку праці та відсутністю випереджувальної підготовки;

4) недостатній рівень компенсації праці та відсутність мотивації працівників залізничної галузі [6].

Іншою проблемою, яка стала нагальною в останні десятиріччя, є відсутність або недостатність процесу гуманізації професійно-технічної та фахової передвищої освіти.

Як зазначає у своєму дослідженні Л. Товажнянський, принцип гуманізації освіти передбачає втілення в освітній сфері гуманістичного підходу до розбудови суспільних відносин загалом. Зокрема, у точних науках найкращих результатів досягають ті, хто цікавиться гуманітарними знаннями, тому що специфіка гуманітарного мислення має значні потенційні можливості для розвитку творчих здібностей людини [7, с. 42].

Сучасні ринкові умови вимагають, щоб у процесі підготовки майбутнього фахівця залізничного транспорту враховувався людський чинник, як один з основних факторів ефективності виробництва та його управління. Т. Шаргун зазначає, що цілком реальних ознак набуває суперечність між усе більш широкою диференціацією видів і функцій професійної діяльності та необхідністю одному й тому самому фахівцеві знати, вміти й мати практичні навички виконання найрізноманітніших функцій, особливо в умовах невеликих приватних підприємств і фірм [8, с. 105].

О. Коваленко акцентує, що згідно з «Концепцією Державної програми реформування залізничного транспорту» від 2006 року, передбачено удосконалення системи управління персоналом на залізничному транспорті. Це потребує покращення галузевої системи підготовки і підвищення кваліфікації кадрів та системи атестації керівників і фахівців галузі, що, дає змогу не тільки покращити професійну підготовку фахівців, а й застосувати ідеї гуманізації освітнього процесу, які зроблять фахівця залізничної галузі конкурентоспроможним на ринку праці [3, с. 87].

Н. Маланюк у своєму дослідженні також зазначає важливість принципів гуманізації, а також зауважує низку інших вимог до професійної готовності та професійної придатності майбутнього фахівця залізничного транспорту: високий рівень професіоналізму та компетентності, здатність самовдосконалюватися та саморозвиватися, відповідний рівень володіння іноземною мовою, достатній рівень знань із дисциплін природничо-математичного циклу «як підґрунтя для підвищення рівня науковості професійної підготовки» [4, с. 32].

Не можемо не погодитися з думкою науковиці щодо вищезгаданих вимог, а зокрема щодо рівня володіння іноземною мовою. У Стандарті вищої освіти України в освітній програмі 273 «Залізничний транспорт» зазначено, що загальний обсяг годин, який призначено на вивчення іноземної мови – 270 годин (9 кредитів) на весь період навчання [5]. Припустимо, що навчальним планом передбачено, що іноземна мова викладається впродовж трьох років, тобто кожного року 90 годин. З них, як правило, половина або навіть більше виділяється на самостійну роботу студентів. Загалом на практичні заняття може залишитися 40–50 годин навчального навантаження. За три роки загальний обсяг практичних занять дорівнює приблизно 150 годин. Згідно зі Загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою (Common European Framework of Reference for Languages), необхідна кількість годин, щоб перейти від рівня B1 до рівня B2 складає 500–600 годин; від рівня B2 до рівня C1 – 700–800 годин [9]. Після отримання загальної середньої освіти, згідно з рівнем вимог,

учень має володіти мовою на рівні В1. Тобто для досягнення наступного рівня необхідно 500-600 годин, що не відповідає чинній освітній програмі підготовки фахівців 273 «Залізничний транспорт».

Висновки. Отже, підсумовуючи все вищезгадане, у підготовці фахівців залізничного транспорту на початку XXI століття можна виділити низку проблем, щоб визначити шляхи їх можливого вирішення.

Брак оновлення професійних компетенцій в освітніх програмах. Освітні програми не встигають за розвитком науково-технічного прогресу. Доцільним є щорічне оновлення освітніх програм з урахуванням останніх тенденцій розвитку галузі. Для успішного втілення необхідно тісно співпрацювати зі стейкхолдерами.

Відсутність добре налагодженого зв'язку між освітою та роботодавцями. Міністерство освіти і науки має постійно аналізувати та моніторити розвиток ринку праці у галузі, робити необхідні зміни у держзамовленні, щоб забезпечити необхідну кількість фахівців для галузі.

Низька престижність професійно-технічної освіти. Для підвищення престижності професійно-технічної освіти необхідно створити ряд умов, які б забезпечили притік абітурієнтів до закладів професійно-технічної та фахової передвищої освіти. Тільки у співпраці зі стейкхолдерами заклади освіти матимуть можливість забезпечити відповідні умови, а саме: створення нових баз практик, гарантоване працевлаштування, гідний рівень заробітної плати.

Відсутність або низький рівень наступності освітнього процесу. Забезпечення наступності навчання, як на всіх рівнях освіти, так і в освітніх програмах, сприятиме підвищенню попиту на підготовку фахівців залізничної галузі. Необхідно забезпечити майбутнім абітурієнтам можливість отримання безперервної освіти на всіх освітніх ланках: можливість продовжити навчання після професійного ліцею на 2–3 курсі у закладах фахової передвищої освіти за кошти державного бюджету; можливість отримати за необхідності вищу освіту із зарахуванням на старші курси за рахунок підприємства, на якому працює фахівець; організувати центри підвищення кваліфікації при підприємствах, що дасть змогу перепідготувати фахівця в найкоротші терміни без відриву від виробництва. Відповідно мають бути впорядковані освітні програми на кожній ланці навчання, щоб виключити повторне опрацювання певних дисциплін, курсів тощо. Освітні програми на кожному рівні мають бути складені таким чином, щоб на кожній наступній ланці освіти майбутній фахівець отримував нові професійні компетенції, набував необхідних м'яких навичок, мав змогу розширити набуту кваліфікацію, отримавши нові розряди, спеціальності тощо.

Низький рівень гуманізації професійної підготовки фахівців залізничного транспорту. Більша увага має приділятися формуванню м'яких компетенцій, що є конче необхідними на сучасному ринку праці. Освітні програми мають містити компоненти, які б розвивали вміння управління часом, комунікативні компетенції, критичне мислення, гнучкість, уміння працювати в команді тощо.

Невідповідний рівень знань з іноземних мов. Збільшення кількості годин на вивчення іноземних мов, у тому числі за професійним спрямуванням. Підвищенню рівня володіння іноземною мовою може сприяти забезпечення закладів освіти необхідними матеріалами, підручниками, посібниками, вдосконалення підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням, розвиток комунікативних компетенцій іноземними мовами тощо.

Перспективи подальших розвідок вбачаються нами в аналізі та вдосконаленні освітніх програм підготовки фахівців залізничного транспорту, розробці необхідних навчальних планів, удосконаленні системи оцінювання тощо.

Список використаних джерел:

1. Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2020. Миколаївський коледж транспортної інфраструктури Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна. URL: http://vstup.info/2020/i2020i2650.html
2. Інформаційна система «Конкурс». Вступна кампанія 2020. Одеський коледж транспортних технологій. URL: http://vstup.info/2020/i2020i698.html
3. Коваленко О. Ідеї гуманізації освіти В. О. Сухомлинського у професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Нова українська школа – діалог з В. О. Сухомлинським*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 квітня 2018 року, м. Херсон): в 2 ч. / за заг. ред. А. М. Зубка, В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» 2018. Ч. 1. С. 84–90.
4. Маланюк Н. М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр./ [редкол.: А. В. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 31–36.
5. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 27 – Транспорт, спеціальність 273 – Залізничний транспорт. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/273-zaliznichniy-transport-bakalavr.pdf
6. Терещенко Ю. Проблеми підготовки фахівців для залізничного транспорту і шляхи їх вирішення. URL: http://fzu.uz.gov.ua/ua/Problemi-pidgotovki-kadriv-dlya-zaliznichnoyi-galuzi.html
7. Товажнянський Л. Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 40–47.
8. Шаргун Т. О. Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту (кінець XX – початок XXI століття). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 102–108.
9. Our levels and the CEFR. URL: https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr

References:

1. *Informatsiina systema «Konkurs». Vstupna kampaniia 2020. Mykolaivskyi koledzh transportnoi infrastruktury Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu zaliznychnoho transportu imeni akademika V. Lazariana* [Information system "Konkurs". Admission 2020. Mykolaiv Transport Infrastructure College by Academician V. Lazarian, Dnipro National Railway Transport University]. Retrieved from http://vstup.info/2020/i2020i2650.html [in Ukrainian].
2. *Informatsiina systema «Konkurs». Vstupna kampaniia 2020. Odeskyi koledzh transportnykh tekhnolohii* [Information system "Konkurs". Admission 2020. Odesa Transport Technologies College]. Retrieved from http://vstup.info/2020/i2020i698.html [in Ukrainian].
3. Kovalenko, O. (2018). Idei humanizatsii osvity V. O. Sukhomlynskoho u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv zaliznychnoho transportu [The ideas of humanisation of education by V. O. Sukhomlynskyi in professional training of future railway experts], *Nova ukrainska shkola – dialoh z V. O. Sukhomlynskym,* materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [New Ukrainian school – dialogue with V. O. Sukhomlynskyi, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
4. Malaniuk, N. M. (2020). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv zaliznychnoho transportu v umovakh neperervnoi osvity [Some aspects of professional training of future railway experts in lifelong learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 69 (3), 31–36 [in Ukrainian].
5. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 27 – Transport, spetsialnist 273 – Zaliznychnyi transport* [Higher Education Standards Framework: the first bachelor degree, filed of knowledge 27 – Transport, major 273 – Railway Transport]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/273-zaliznichniy-transport-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
6. Tereshchenko, Yu. Problemy pidhotovky fakhivtsiv dlia zaliznychnoho transportu i shliakhy yikh vyrishennia [Problems of experts training for railway transport and ways of its solving]. Retrieved

from http://fzu.uz.gov.ua/ua/Problemi-pidgotovki-kadriv-dlya-zaliznichnoyi-galuzi.html [in Ukrainian].
7. Tovazhnianskyi, L. (2002). Osobysto oriientovane proektuvannia systemy pidhotovky natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity [Person-centred project system for training of national humanitarian and technical elite]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity,* 3, 40–47 [in Ukrainian].
8. Sharhun, T. O. (2013). Humanizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv zaliznychnoho transportu (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [The humanisation of the professional training of future railway experts (the end of the XX – the beginning of the XXI centuries)]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 29, 102–108 [in Ukrainian].
9. Our levels and the CEFR. Retrieved from https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr [in English].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234

THE PROBLEM OF RAILWAY EXPERTS TRAINING (BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The article analyses some problems of railway transport expertstraining taking into account various aspects of training (at the level of education, at the level of the railway industry). The author states that today the specialties in the field of railway transport, which are offered by vocational schools and institutions of professional higher education are not sufficiently popular, and the demand for railway majors is relatively low. The author identifies the main problems of railway transport expertstraining and suggests ways to solve them. They are the following: lack of updating of professional competencies in educational programs; lack of a well-established link between educational institutions and employers; low prestige of vocational education; lack or low level of continuity of the educational process. In the article the author came to the conclusion that educational programs do not keep up with the development of scientific and technological progress, so the author considers it appropriate to update educational programs annually taking into account the latest trends in the industry. To ensure a good connection between education and employers, the Ministry of Education and Science must constantly analyse and monitor the development of the labour market in the industry, make the necessary changes in public procurement to provide the necessary number of specialists for the industry. To increase the prestige of vocational education, it is necessary to create a number of conditions that would ensure the influx of applicants to institutions of vocational and professional higher education. Ensuring continuity of education will enable future entrants to receive continuing education at all levels of education. More attention should be paid to the formation of soft competencies, which are essential in today's labour market. Providing educational institutions with the necessary materials, textbooks, manuals, improving the training of foreign language teachers in their professional field, developing communicative competencies in foreign languages, etc. can help to increase the level of foreign language proficiency.

Key words: training, railway transport, problems of training, vocational education, professional pre-higher education, continuity, hard and soft skills.

Дата надходженнястатті: 22.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В.В.

УДК 378.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi49.282

***Шаргун Т. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-6014-4941
***Поцелуйко А. Б.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1078-7615

ЗНАЧЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена одній з актуальних тем підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту – вивченню лінгвогуманітарних дисциплін, набуттю професійно спрямованої іншомовної компетентності. Розкривається сутність таких понять, як: стратегія навчання іноземних мов, комунікативна компетентність, особистісно орієнтований (особистісно розвиваючий) підхід в освіті, який передбачає навчально-професійний процес, де суб'єкту надається можливість реалізувати себе як особистість. Основна увага зосереджується на тому, що комунікативні вміння повинні розглядатись як важливий компонент структури професійної компетентності інженера будь-якого профілю, зокрема залізничного. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується значення гуманістичного аспекту освітнього процесу, оскільки жорстке конкурентне середовище потенційно містить у собі загрозу дегуманізації, то надзвичайно важливим є ставити акцент на проблемі особистісного розвитку студента. Висвітлюється значення та роль євроінтеграційного процесу. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями професійної підготовки фахівців на початку XXI століття, що передбачає досягнення студентами технічного закладу освіти достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування.

Встановлено, що завдання формування лінгвогуманітарної культури у студентів передбачає: вивчення загальнотеоретичних основ культурного розвитку особистості студента і підготовку його до виконання ролі суб'єкта діалогу культур, з чого випливає визначення стратегії лінгвістичної освіти з урахуванням соціокультурного контексту вивчення іноземних мов і його ціннісно-орієнтаційного змісту. Особливу роль відіграє відбір культурознавчого матеріалу для заданих навчальних цілей, його дидактичне структурування та наукова розробка технологій реалізації для конкретних дидактичних контекстів (при ґрунтовному аналізі навчальної іншомовної літератури на предмет її придатності або адаптованості в заданих умовах).

Ключові слова: лінгвогуманітарні дисципліни, лінгвогуманітарна культура, професійно спрямована іншомовна компетентність, інженер залізничного транспорту, стратегія навчання іноземних мов, комунікативна компетентність, особистісно орієнтований (особистісно розвиваючий) підхід в освіті.

Постановка проблеми. На початку XXI століття у загальній стратегії навчання іноземних мов у немовному закладі вищої освіти (ЗВО) передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в професійній сфері спілкування. У плині євроінтеграційних процесів, що активно відбуваються нині у транспортній галузі, зокрема залізничній, загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти набувають особливого значення. Вони визначають основні напрями професійної підготовки фахівців, що, зокрема, передбачає досягнення майбутніми інженерами залізничного транспорту достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції

[*]© ***Шаргун Т. О.***
[*]© ***Поцелуйко А. Б.***

у професійній сфері спілкування. Важливо розвивати професійно-ділові й особисті контакти із зарубіжними партнерами, іноземними спеціалістами, колегами, читати фахові видання іноземною мовою.

Аналіз досліджень. Питання вивчення лінгвогуманітарних дисциплін у технічних закладах вищої освіти перебувають у центрі наукових інтересів як вітчизняних дослідників, так й їхніх колег на пострадянському просторі: О. В. Безкоровайна, Л. В. Мороз, Г. Р. Вороніна (формування та актуальні аспекти комунікативної компетенції професійного спрямування у вищій школі), А. М. Біліченко (формування іншомовної мовленнєвої компетенції як компонент професійної підготовки магістрів немовного ВНЗ України), М. М. Вражнова (система професійної адаптації студентів технічних ЗВО в умовах взаємодії закладу освіти з підприємством), Н. Ю. Єрмілова (формування творчої самостійності майбутнього фахівця), Л. В. Павлова (методична система розвитку гуманітарної культури студентів-бакалаврів у компетентнісній парадигмі іншомовної освіти), Н. І. Чернова (формування лінгвогуманітарної компетентності фахівців та лінгвогуманітарної культури в системі вищої технічної освіти), Ю. В. Шагіна (конкурентоспроможність майбутніх фахівців інженерного профілю як показник якості підготовки у вищій школі). Саме ці роботи стали тим підґрунтям, на основі якого вирішувалися порушені питання.

Проте на сьогодні все ще існує ряд методологічних проблем на шляху здобуття лінгвогуманітарних знань та умінь. Не отримали належного висвітлення гуманітарні технології навчання іноземним мовам, які збагачують емоційно-ціннісний досвід і актуалізують компетенції ціннісно-смислової орієнтації і соціальної взаємодії студентів на широкій міждисциплінарній основі. Вимагають детального опрацювання питання моделювання гуманітарного освітнього середовища, що забезпечує досвід позааудиторної, соціально значимої діяльності студентів. Таким чином, наявні протиріччя між планованим особистісно розвиваючим результатом, який трактується в компетентнісних параметрах, і відсутністю інноваційних методичних механізмів, що забезпечують синтез навчання іноземної мови та розвитку гуманітарної культури особистості у процесі іншомовної освіти у вищій школі [9].

Мета статті – обґрунтувати необхідність та актуальність впровадження сучасних особистісно орієнтованих дидактичних методик вивчення лінгвогуманітарних дисциплін у навчальний процес вищої інженерної школи, зокрема в підготовку майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Виклад основного матеріалу. У суспільно-освітніх трансформаціях в Україні, які відбуваються на початку XXI століття, саме заклади вищої освіти покликані готувати висококваліфікованих фахівців світового рівня, здатних успішно вирішувати поставлені завдання і бути конкурентоспроможними на внутрішньому і світовому ринках праці. У зв'язку з цим іноземні мови забезпечують вирішення багатьох зазначених завдань підготовки сучасного професіонала, а професійні іншомовні комунікативні вміння розглядаються як важливий компонент структури професійної компетентності інженера будь-якого профілю, зокрема залізничного транспорту. Іноземні мови підвищують конкурентоспроможність не тільки студентів, але й самого ЗВО. Іноземна мова як навчальна дисципліна забезпечує позитивний внесок у професіограму сучасного інженера, а саме: у професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала [7]. Таким чином, заклади вищої освіти доходять дедалі переконливішого висновку про доцільність вивчення іноземної мови за фахом.

В умовах сьогодення очевидним і незаперечним є факт необхідності знання іноземної мови як однієї з ключових передумов входження національної освітньої системи держави до єдиного європейського освітнього простору. Це, у свою чергу, сприяє розвитку у студентів закладів вищої освіти мобільності та у подальшому – їхній конкурентоспроможності на міжнародних професійних і наукових площинах за умови вільного володіння ними англійською мовою як світовою. Потреба у кардинальному

оновленні змістового наповнення університетських навчальних планів і програм зумовлюють посилення уваги вітчизняних науковців до мовленнєвої підготовки магістрів у єдності практичного впровадження у навчальний процес її мовленнєвих компонентів. У контексті реалізації положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. виокремлюємо модернізацію системи мовної підготовки студентів як основного засобу комунікації, як фактор покращення рівня викладання іноземних мов у середовищі немовного ЗВО [2].

Існує два різновиди мовної компетенції у сфері вивчення іноземної мови: лінгвістичний та комунікативний. Кредитно-модульна система підготовки фахівців – це один із шляхів інновації та оптимізації навчального процесу, що вимагає інтеграція у Європу. Це визнаний у Болоньї європейський стандарт вищої освіти, який дозволяє підвищити мобільність студентів і викладачів. Під мобільністю розуміється можливість вільного навчання і викладання у державних ЗВО за єдиними стандартами. Це важливий чинник входження української національної системи освіти до спільного європейського простору. Кредитно-модульна система має на меті забезпечення якості навчання студентів. Одним із складових елементів системи сучасної вищої освіти є іншомовна підготовка фахівців. Одним із напрямів програми навчання іноземних мов у закладах вищої освіти є спрямованість на спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів.

Відповідаючи радикальним змінам, що здійснюються на початку XXI століття у національній системі вищої освіти в Україні, навчальні програми з іноземних мов спрямовані на «формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища» [1, с. 142].

Так, програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» зі спеціальності «273 Залізничний транспорт» Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, крім тем за спеціальністю («The Railroad Track. TrackConstruction» (Колія. Будова колії), «Diesel Traction» (Дизельна тяга), «Carriages and Wagons» (Вагони), «Train Operation» (Керування поїздом) та ін.), містять теми і комунікативної спрямованості, такі як: «Влаштування на роботу. Написання резюме. Заповнення анкети того, хто влаштовується на роботу», «Ділові контакти, зустрічі, наради. Діловий етикет. Лексичний мінімум ділових контактів. Обмін інформацією в процесі ділових контактів», «Виставки. Презентації. Конференції. Доповідь-презентація у певній професійно-орієнтованій галузі», «Анотування та реферування іншомовних джерел. Структура анотації, реферату. Кліше та вирази до складання анотації», «Робота з іншомовними джерелами професійного характеру». Метою навчання іноземній мови у закладах вищої освіти є оволодіння нею як засобом комунікації та набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

У даному випадку йдеться про комунікативність як основний компонент навчання, що визначає кінцеву мету навчання іншомовного спілкування – набуття студентами комунікативної компетенції в усному і писемному мовленні, тобто здатності міжкультурного іншомовного спілкування в залежності від конкретної ситуації [1].

Категорія лінгвогуманітарної культури фахівця повинна бути описана як сукупність характеристик і їх показників (критеріїв), структура яких визначається закономірностями взаємодії людини з суперечливим середовищем і його перетворенням у взаємодії з іншими людьми. Ця категорія відображає спосіб професійної діяльності фахівця в професійному середовищі. Завдання формування лінгвогуманітарної культури у студентів передбачає:

– вивчення загальнотеоретичних основ культурного розвитку особистості студента і підготовку його до виконання ролі суб'єкта діалогу культур, з чого випливає

визначення стратегії лінгвістичної освіти з урахуванням соціокультурного контексту вивчення іноземних мов і його ціннісно-орієнтаційного змісту;

– відбір культурознавчого матеріалу для заданих навчальних цілей, його дидактичне структурування та наукову розробку технологій реалізації для конкретних дидактичних контекстів (при ґрунтовному аналізі навчальної іншомовної літератури на предмет її придатності або адаптованості в заданих умовах);

– контроль динаміки формування та розвитку соціокультурних умінь студента як суб'єкта діалогу культур;

– створення багаторівневої варіативної моделі лінгвістичної освіти та самоосвіти студентів вищої школи у форматі вище заданих параметрів.

Головною метою навчання іноземним мовам є підготовка студентів до іншомовного міжкультурного спілкування в єдності його компонентів, що передбачає формування у студентів готовності і здатності до адекватної соціальної взаємодії в ситуаціях міжкультурного спілкування поряд із підготовкою до усвідомленого сприйняття системи цінностей іншої культури, її відмінностей від рідної [10].

Отже, на початку XXI століття формування лінгвогуманітарної культури у майбутніх інженерів залізничного транспорту є провідною метою для здійснення ними подальшої результативної професійної діяльності.

Як згадувалося вище, ринкова система вимагає висококваліфікованих конкурентоздатних спеціалістів. Особливі вимоги пред'являються до якості професійно-інтелектуальних здібностей інженерів: розвитку у них формально-логічного і понятійного компонентів мислення, критичності суджень, здатності прогнозувати, аналізувати й узагальнювати отримані результати, вміння оперувати знаковою інформацією; системність і логічність мислення, здатність до переходу від абстрактного до конкретного мислення [12].

Таке жорстке конкурентне середовище потенційно містить у собі загрозу дегуманізації, через що є важливим не забувати про особистісний розвиток студента. В умовах постіндустріального суспільства може виникнути небезпека становлення «людини – комп'ютера», перетворення його у придаток інформаційної системи. Відображаючи технократичні тенденції, вища технічна школа в основному орієнтується на особистість фахівця-професіонала і на рівень знань, умінь і навичок, закладених в освітньому державному стандарті. При цьому залишаються в тіні завдання професійно-особистісного розвитку студентів, формування фахівця, що володів би високою професійною компетентністю, гуманітарним мисленням і творчим потенціалом. Підготовка студентів вищої технічної школи, у тому числі й інженерів залізничного транспорту, повинна поєднувати в собі не тільки набуття вмінь і навичок реалізації професійних завдань, а й формування професійно-особистісних якостей [11].

Концепція особистісно орієнтованого (особистісно розвиваючого) підходу в освіті передбачає такий навчально-професійний процес, в якому суб'єкту надається можливість реалізувати себе як особистість, здійснювати власне особистісні дії: шукати, творити, знаходити, вибирати, осмислювати, усвідомлювати, бути відповідальним, духовно-моральним, критичним, самостійним, творчим і т.д., і репрезентувати себе таким оточуючим. Основне призначення даної концепції полягає в осмисленні, усвідомленні і розкритті природи особистісного розвитку студента в процесі професійного навчання-становлення особистості професіонала й умов, що сприяють цьому становленню [6].

Саме культурні й особистісні цінності формують готовність майбутнього професійно мобільного інженера до застосування гуманітарних знань у своєму життєвому досвіді, дії і взаємодії в конкретному соціальному та професійному середовищі. Адже діяльність інженера не протікає лише всередині майстерень і вимагає від нього не тільки чисто технічних знань. Підприємства вимагають від керівника

й організатора, щоб він був не тільки техніком, але мав і юридичні, і економічні, і соціологічні знання [4].

Висока лінгвогуманітарна культура майбутнього інженера покращує також і його комунікативні якості. Аналіз сучасних педагогічних досліджень і спеціально проведена діагностика працівників інженерних спеціальностей показують, що на багатьох підприємствах проявляється стереотипність у вирішенні комунікативно-виробничих ситуацій, що визначає відсутність прагнення до професійного та особистісного вдосконалення, досягнення більш високих результатів у праці, а також обумовлює плинність кадрів на підприємствах. Інженери зазнають труднощів при ініціюванні та підтримці спілкування, аргументації своїх позицій у вирішенні комунікативно-виробничих ситуацій, близько половини обстежених працівників не здатні коригувати власну поведінку в ситуаціях професійного спілкування, прислухатися до думки колег, адекватно оцінювати власну участь у спільній роботі [7].

Розвиток комунікативних якостей студентів позитивно впливає і на їх конфліктологічні характеристики. Сьогодні вже ніхто не висловлює сумнівів у об'єктивному існуванні конфліктогенної професійної технократичної сфери, в якій перед сучасним фахівцем стоїть глобальне завдання не тільки реалізації своїх можливостей і пошуку зважених колегіальних рішень, а й максимального задіяння всього сформованого лінгвогуманітарного потенціалу з метою попередження чергових конфліктів і криз, тобто лінгвогуманітарну культуру можна і треба розглядати як мету професійної освіти. Однак, як показують сучасні дослідження, навіть фахівці, які закінчили ЗВО на «добре» і «відмінно», не готові працювати у сучасному професійному середовищі, будучи зорієнтованими в більшій мірі лише на інженерному аспекті професії. І це ще одне підтвердження того, що формувати лінгвогуманітарну культуру необхідно, оскільки вонає провідною для здійснення результативної професійної діяльності фахівця [10].

Отже, здійснення різних видів інженерної діяльності неможливе без ціннісно-смислового спілкування, заснованого на діалогічній свідомості. Суб'єктивація інженерних цінностей відбувається в ході винахідницької, проєктної, презентаційної та інших видів діяльності – це показник професійно-особистісного розвитку інженерного працівника й один із показників діалогічності спілкування інженерів у професійному середовищі, а також спілкування із замовниками і споживачами.

Соціопсихологічна культура інженера включає в себе розуміння і врахування закономірностей і особливостей функціонування людини в соціопсихологічній системі. Адже, перш за все, від інженерно-конструкторських розробок залежать умови праці, параметри робочого місця, зміст і організація праці. На стадії проєктно-конструкторських розробок повинні «закладатися» рішення, що призводять до скорочення технологічних операцій, які вимагають зусиль працюючих, поліпшення ергономічних показників. Звідси стає зрозумілою необхідність формування соціально-психологічної культури інженера, до складу якої мають бути включені відповідальність, ощадливість, розважливість у ставленні до людини і до навколишнього середовища [5]. На початку XXI століття знання та вміння в області аудіювання, читання, говоріння, письма стали свого роду ключем до вирішення багатьох психологічних проблем у сфері міжособистісної взаємодії як у діловому, так і в побутовому аспектах.

Ефективним методом вирішення вищеокреслених проблем є практика живого спілкування іноземними мовами. З кожним роком вимоги до рівня володіння іноземною мовою студентами та випускниками ЗВО, безперечно, підвищуються. Змінюється і концепція викладання іноземної мови. Механічне відтворення замінюється практичним використанням мови в умовах, наближених до реального спілкування.

Сучасна методика все більше звертається до комунікативного підходу, що передбачає поєднання засвоєння правил з їх практичним оволодінням та застосуванням. Концепція комунікативної стратегії навчання є надзвичайно

перспективною, через що й знайшла відображення у роботах багатьох науковців. Оскільки специфіка комунікативного підходу полягає у тому, що оволодіння засобами спілкування відбувається у процесі самого спілкування, навчальна діяльність, спрямована на вирішення конкретних комунікативних завдань, значно підвищує мотивацію у процесі оволодіння іноземною мовою взагалі та професійного спрямування зокрема [3].

Особливо актуальним стає розвиток практик самостійного навчання, практичних навичок самоосвіти. У суспільстві сформувався стійкий і довготривалий соціальний попит на інженера як особистість, яка вміє вільно і критично мислити, людину ініціативну і творчу. З цих позицій головним професійним завданням формування майбутнього інженера залізничного транспорту стає пошук нових шляхів і способів, за допомогою яких можна мотивувати людину стати такою, якою вона здатна стати.

Ефективність роботи транспортних підприємств, кожного сучасного інженерного працівника повинна оцінюватися головним чином за тим, як він підготовлений до самостійної творчої діяльності, до постановки і вирішення нових завдань, яких не було і не могло бути в досвіді минулих поколінь. Щоб відповідати соціальним очікуванням, інженерним працівникам необхідно постійно формувати суб'єктні еталони професійної поведінки, що базуються на сукупності нормативних вимог [8].

Висновки. Таким чином на початку XXI століття в основі методології вивчення лінгвогуманітарних дисциплін під час підготовки майбутніх інженерів, зокрема залізничного транспорту, повинна лежати концепція особистісно орієнтованого (особистісно розвиваючого) підходу в освіті, яка передбачає такий навчально-професійний процес, де суб'єкту надається можливість реалізувати себе як особистість. Комунікативні вміння повинні розглядатись як важливий компонент структури професійної компетентності майбутнього інженера залізничного транспорту, знання іноземної мови є однією з ключових передумов входження національної освітньої системи держави до єдиного європейського освітнього простору. Метою ж навчання іноземним мовам є підготовка студентів до іншомовного міжкультурного спілкування. Формування ж лінгвогуманітарної культури у студентів є основою для здійснення ними подальшої результативної професійної діяльності фахівця. Перспективи подальших досліджень убачаємо у дослідженні інноваційних методичних механізмів, що забезпечують синтез навчання іноземної мови та розвитку гуманітарної культури особистості в процесі іншомовної освіти майбутніх інженерів залізничного транспорту у вищій технічній школі.

Список використаних джерел:

1. Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».Сер. : Філологічна*. 2012. Вип. 25. С. 142–145.
2. Біліченко А. М. Формування іншомовної мовленнєвої компетенції у сфері наукового спілкування як ключовий компонент професійної підготовки магістрів немовного ВНЗ України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2015. Вип. 51. С. 159–160.
3. Вороніна Г. Р. Формування комунікативної компетенції професійного спрямування у вищій школі. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конф., (Київ, 05 квітня 2012). Київ: НТУУ«КПІ», 2012. С. 98–101.
4. Вражнова М. Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Казанский государственный технологический университет. Казань, 2005. 413 с.
5. Дмитриев А. В., Сорокина Н. Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ). *Социологические исследования*. Москва, 2010. № 1. С. 152–158.

6. Ермилова Н. Ю. Моделирование ситуацій профессиональной деятельности как фактор формирования творческой самостоятельности будущого специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2000. 210 с.
7. Литвинова Е. Р. Профессионально-педагогическая підготовка инженеров в процессе их обучения в гуманитарно-техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Российская международная академия туризма. Сходня, 2003. 171 с. URL: https://www.dissercat.com/content/professionalno-pedagogicheskaya-podgotovka-inzhenerov-v-protsesse-ikh-obucheniya-v-gumanitar
8. Мацкайлова О. А. Тупиковые варианты и перспективы гуманитаризации ученого процесса в системе среднего профессионального образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. № 6. 2008. С. 15–19.
9. Павлова Л. В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалаврата в компетентностной парадигме иноязычного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Нижний, 2016. 427 с.
10. Чернова Н. И. Ведущие тенденции формирования лингвогуманитарной культуры специалиста в системе профессионального образования. *Вестник.* 2006. № 12. С. 145–150. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie-tendentsii-formirovaniya-lingvogumanitarnoy-kultury-spetsialista-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya
11. Чернова Н. И. Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2007. 375 с.
12. Шагина Ю. В. Конкурентоспособность будущого специалиста інженерного профиля как показатель качества вузовской підготовки. *Вестник СГАУ*. Саратов: СГАУ, 2006. № 2. С. 24–26.

References:

1. Bezkorovaina, O. V., & Moroz, L. V. (2012). Aktualni aspekty komunikatyvnoi kompetentsii studentiv VNZ [Topical aspects of students' communicative competence in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Ser.: Filolohichna,* 25, 142–145 [in Ukrainian].
2. Bilichenko, A. (2015). Formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentsii u sferi naukovoho spilkuvannia yak kliuchovyi component profesiinoi pidhotovky mahistriv nemovnoho VNZ Ukrainy [Formation of foreign language speech competence in the field of scientific communication as a major component of masters' professional training of non-language universities in Ukraine]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Seriia: Filolohichna,* 51, 159–160 [in Ukrainian].
3. Voronina, H. R. (2012). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli [Communicative competence formation of professional orientation at higher school], *Suchasni metody vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli,* materialy V Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modern methods of teaching a foreign language for professional purposes in higher education, Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Vrazhnova, M. N. (2005). *Sistema professionalnoi adaptatcii studentov tekhnicheskikh vuzov v usloviiakh vzaimodeistviia «vuz-predpriiatie»* [The system of professional adaptation of technical universities students in the context of interaction "university - enterprise"]. (Doctor's thesis). Kazan State Technological University. Kazan [in Russian].
5. Dmitriev, A., & Sorokina, N. (2010). Upravlenie novatsiyami v vuzakh (sotsiologicheskiy analiz) [Management of innovations in universities (sociological analysis)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya,* 1, 152–158 [in Russian].
6. Yermilova, N. Yu. (2000). *Modelirovanie situatsiy professionalnoy deyatelnosti kak faktor formirovaniya tvorcheskoy samostoyatelnosti budushchego spetsialista* [Modeling situations of professional activity as a factor of creative independence formation of a future specialist]. (Candidate's thesis). Volgograd State Pedagogical University. Volgograd [in Russian].
7. Litvinova, Ye. R. (2021). *Professionalno-pedagogicheskaya podgotovka inzhenerov v protsesse ikh obucheniya v gumanitarno-tekhnicheskom vuze* [Professional and pedagogical training of engineers in the process of their training at a humanitarian-technical university]. (Candidate's thesis). Russian International Academy of Tourism. Skhodnia. Retrieved from https://www.dissercat.com/

content/professionalno-pedagogicheskaya-podgotovka-inzhenerov-v-protsesse-ikh-obucheniya-v-gumanitar [in Russian].
8. Matskaylova, O. (2008). Tupikovye varianty i perspektivy gumanitarizatsii uchebnogo protsessa v sisteme srednego professionalnogo obrazovaniya [Dead-end options and prospects for the humanization of the educational process in the system of secondary professional education]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6, 15–19 [in Russian].
9. Pavlova, L. (2016). *Metodicheskaya sistema razvitiya gumanitarnoy kultury studentov bakalavrata v kompetentnostnoy paradigme inoyazychnogo obrazovaniya* [Methodological system of humanitarian culture development of bachelor students in the competence paradigm of foreign language education]. (Doctor's thesis). Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University. Nizhniy [in Russian].
10. Chernova, N. (2021). Vedushchie tendentsii formirovaniya lingvogumanitarnoy kultury spetsialista v sisteme professionalnogo obrazovaniya [Leading trends in the specialist's lingua-humanitarian culture formation in the professional education system]. *Vesnik*, 12, 145–150. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie-tendentsii-formirovaniya-lingvogumanitarnoy-kultury-spetsialista-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya [in Russian].
11. Chernova, N. I. (2007). *Formirovanie lingvogumanitarnoy kompetentnosti spetsialistov v sisteme vysshego tekhnicheskogoo brazovaniya* [Formation of linguistic and humanitarian competence of specialists in the system of higher technical education]. (Doctor's thesis). Moscow Pedagogical State University. Moscow [in Russian].
12. Shagina, Yu. (2006). Konkurentosposobnost budushchego spetsialista inzhenernogo profilya kak pokazatel kachestva vuzovskoy pidgotovki [Competitiveness of the future engineering specialist as a quality indicator of university training]. *Vestnik SGAU*, 2, 24–26 [in Russian].

Sharhun T. O.,
orcid.org/0000-0002-6014-4941
Potseluiko A. B.,
orcid.org/0000-0002-1078-7615

SIGNIFICANCE AND PROBLEMS OF STUDYING LINGUISTIC AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE TRAINING OF RAILWAY TRANSPORT ENGINEERS AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article is devoted to one of the topical issues of future railway transport engineers' training. It is study of lingua-humanities subjects, the acquisition of professionally oriented foreign language competence. The essence isrevealed of such concepts as the strategy of learning foreign languages, communicative competence, personallyoriented (personally developing) approach in education which involves the educational and professional process where the student is given an opportunity to realize himself as a person.The main focus is on the fact that communication skills should be considered as an important component of the engineer's professional competence structure of any profile, including railway one. Based on the psychological and pedagogical literature analysis, the importance of the humanistic aspect of the educational process is substantiated.Because a tough competitive environment potentially poses a threat of dehumanization, it is extremely important to emphasize the problem of students' personal development.The significance and role of the European integration process is highlighted. The pan-European recommendations on language education define the main directions of specialists' vocational training at the beginning of the XXI century which involves the achievement by students of a technical educational institution a sufficient level of foreign language communicative competence in the professional sphere of communication.

It is established that the task of forming linguistic-humanitarian culture by students involves studying the general theoretical foundations of student's personality cultural development and training him to play the role of cultures dialogue subject.From which follows the definition of the linguistic education strategy, taking into account the socio-cultural context of foreign languages studying and its value-oriented content. For given educational purposes a special role plays the selection of cultural material, its didactic structuring and scientific development of implementation technologies for specific didactic contexts (with a thorough analysis of foreign language literature for its suitability or adaptability to given conditions).

Key words: linguistic-humanitarian disciplines, linguistic-humanitarian culture, professionally oriented foreign language competence, engineer of railway transport, foreign language learning strategy, communicative competence, personality-oriented (personally developing) approach in education.

Дата надходженнястатті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Козловська І. М.

УДК 37.035
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.281*

Багрій М. А.*,*
orcid.org/0000-0002-3506-9900
Довбенко С. Ю.*,*
orcid.org/0000-0003-2316-0579

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ІВАНА ФРАНКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Творча спадщина Івана Франка з кожним роком усе більше привертає увагу наукової, педагогічної і громадської спільноти як у нашій країні, так і за кордоном. Гуманістична педагогічна система, розроблена видатним діячем вітчизняної освіти, вирізняється новаторськими ідеями і положеннями, які й сьогодні примножують теорію і практику освіти та виховання. Фундаментальність спадщини Франка надихає не одне покоління як науковців, так і педагогів-практиків, проте залишається чимало питань щодо впровадження його прогресивних ідей у практику сучасних закладів вищої освіти.

Доцільність концепції навчання протягом усього життя і сама ідея неперервного навчання, яка завжди була присутня в масовій свідомості, – це кроки в напрямку все більшого утвердження цієї ідеї в суспільстві, зроблені педагогами-новаторами свого часу впродовж довгих років історії розвитку освіти. Педагогічні ідеї та творча спадщина Івана Франка не втрачають своєї актуальності і сьогодні, залишаючись напрочуд сучасними та своєчасними. Ідеї видатного науковця щодо організації процесу освіти в різних її ланках відповідно до принципу неперервності є особливо значущими в умовах реформування системи освіти в Україні. Безперечно, вони користуються особливим запитом у сучасному інформаційно-комунікаційному просторі, інтегровані в концепцію навчання протягом усього життя.

Творчість Франка як педагогічна енциклопедія для сучасного педагога розкриватиме нові сторінки осмислення сучасних освітніх проблем. Теоретичні узагальнення письменника покладено сьогодні у фундамент особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання у всіх ланках освіти. Організаційно-педагогічні умови успішної роботи з дітьми різних вікових категорій, сформульовані талановитим педагогом, є актуальними і донині. Зауважимо, що було б упущенням залишати досвід видатного педагога, вченого, практика, не використовуючи сьогодні ключових понять його системи та не враховуючи сутності й основ етики освіти та навчання, визначаючи їх як актуальні та своєчасні лише для освітньої системи минулого століття.

Ключові слова: Іван Франко, творча спадщина, вища освіта, педагогіка, навчання, виховання.

Постановка проблеми. Вагомий унесок І. Франка у вивчення історії української та європейської освіти, у розвиток теорії виховання і навчання, а також столітня традиція осмислення цієї спадщини дають змогу говорити про формування

* © ***Багрій М. А.***
* © ***Довбенко С. Ю.***

педагогічної франкіани як окремого напряму української педагогічної думки та франкознавства. Тому **метою статті** є аналіз творчої спадщини Івана Франка і акцентуація на продуктивному досвіді історіографічного аналізу педагогічної франкіани та з'ясуванні основних тенденцій і здобутків її розвитку для впровадження в освітній процес закладу вищої школи.

Аналіз досліджень. У науковій літературі представлено поглиблений аналіз поглядів І. Франка на розвиток дошкільного виховання (Ю. Ступак), початкової освіти (І. Зайченко), морального (С. Чавдаров), трудового (Н. Каленіченко), естетичного (П. Яременко) виховання; Франкові рефлексії образу вчителя (К. Бориславський, М. Походзіло, В. Смаль); унесок письменника у розвиток дитячої літератури (Є. Городецька, Л. Маляренко, Г. Паперна); його погляди на навчання і виховання (В. Городівський, В. Лесин), інші аспекти розвитку особистості (Г. Васянович, М. Година, Т. Пантюк, Г. Пурель, В. Святовець, Н. Слюсаренко, С. Суховський та ін.).

Аналіз репрезентативних студій з означеної проблеми дає змогу стверджування, що, попри ідейну заідеологізованість, вони заклали основи і визначили головні контури педагогічної франкіани. Багато з них до сьогодні не втратили наукового і пізнавального значення, тому мають не ігноруватися, а предметно вивчатися й використовуватися сучасними науковцями.

Означені праці та зростаючий масив статейних й інших публікацій відображають важливі тенденції розвитку сучасної педагогічної франкіани України щодо нарощування, розширення її тематичного спектру та актуалізації педагогічних ідей письменника в руслі розв'язання назрілих завдань реформування системи освіти, удосконалення теорії і методики виховання і навчання учнівської та студентської молоді, підвищення статусу педагога тощо.

Своє продовження і розвиток знайшла ініційована за радянського періоду тенденція щодо вивчення й апробації творчої спадщини І. Франка у річищі підготовки навчально-методичного забезпечення курсу української літератури в загальноосвітній середній школі та закладі вищої освіти. Таким промовистим прикладом стало відновлення заходами науково-педагогічних працівників Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка започаткованої 1957 р. підготовки науково-методичних збірників «Іван Франко в школі» (2003, 2009) [3–5]. Уміщені в них змістовні матеріали орієнтовані на теоретичне обґрунтування окремих аспектів Франкової педагогічної концептосфери (щодо викладання української літератури; формування національної свідомості; удосконалення морального і національно-патріотичного виховання тощо) та їхнє спрямування у практичне русло узмістовлення освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У світовій культурі і науці загалом, а в радянській і пострадянській особливо, утвердилася об'єктивно зумовлена традиція щодо актуалізації творчості знаних громадських діячів і вчених з нагоди ювілейних дат життєдіяльності. Вона дозволяє відстежувати загальний розвиток франкознавства та виокремлення і посилення його педагогічного струменя. У такому ключі, поряд із представницькими франкознавчими конгресами 1956, 1996 рр., іншими подібними зібраннями, виокремлюємо влаштований за традицією у Львівському національному університеті імені Івана Франка Міжнародний науковий конгрес 2006 р., на якому вперше в історії таких форумів створили окрему секцію «Педагогіка». Представлені на ньому матеріали загалом відображають означенні тенденції розвитку педагогічної франкіани та, що не менш важливо, утверджують її статус як окремого напряму франкознавства.

Яскравим свідченням цього і виявом розширення тематичного спектру педагогічної франкіани слугує спеціальний випуск історико-педагогічного альманаху Житомирського державного університету імені Івана Франка «Педагогічні ідеї Івана Франка в освіті сьогодення» (2016) [9]. Уміщені в ньому близько сотні матеріалів

розподілені за трьома основними розділами, що стосуються життя і педагогічної діяльності І. Франка, його виховних ідей, осучаснення освітньої рецепції вченого в освітньому просторі України. Вони мають різний науковий рівень і не завжди відзначаються новизною, однак засвідчують універсальність і невичерпність потенціалу творчого генія Франка, що спонукає генерувати нові ідеї й інновації для вдосконалення освітнього процесу.

Попри потужний розвиток педагогічної франкіани, її вузьким місцем залишається застосування зарубіжного досвіду франкознавства. Між тим, його використання, як, приміром, свідчить виданий ще 1957 р. науковцями діаспори збірник «І. Франко й франкіяна на Заході» (Вінніпег, 1957) [2], може бути доволі продуктивним і актуальним у контексті інтеграції України в європейський освітній простір.

Означені тенденції, риси, характеристики розвитку педагогічної франкіани тією чи іншою мірою притаманні історіографії про педагогічні персоналії інших західноукраїнських письменників, зокрема тих, яких відносять до класиків української літератури.

Реферовані студії відображають загальну тенденцію щодо міждисциплінарного осмислення педагогічних ідей письменників на основі їхніх різножанрових творів та джерел особового походження. Зважаючи на значну кількість педагогічних персоналій літераторів, що перебувають у предметному полі дослідження, та нагромадження значного масиву різнопрофільних студій, уважаємо за доцільне зосередитися на їхньому синтезованому структуровано-реферативному огляді та визначенні основних рис і тенденцій розвитку історіографії досліджуваної проблеми.

До з'ясування цієї проблеми треба підходити крізь вимір широкого міждисциплінарного концептуально-методологічного дискурсу, зокрема, діалогу між історико-педагогічною наукою та літературною творчістю, що передбачає виявлення чинних між ними ліній перетинання та врахування їхніх гносеологічних відмінностей.

З одного боку, з онтологічних позицій вони представляють дві різні форми (способи, підходи) пізнання освітньо-педагогічної дійсності. Перша науково-раціональна виявляється в оперуванні формалізованими поняттями, категоріями, аналітичними методами і прийомами, які продукують логічні уявлення, судження, висновки, які обґрунтовуються предметним науковим аналізом. Друга форма стосується ірраціонально-чуттєвим сприйняттям світу і його опису. Вона наскрізь суб'єктивна й зумовлена особистісним внутрішнім світом письменника, який у рефлексії реалій буття не зобов'язаний дотримуватися чіткої логіки, не має прагнути до її точного, об'єктивного відтворення, тому в своєму художньому осмисленні може припускатися домислу і вимислу.

З іншого боку, між історико-педагогічною наукою та літературною творчістю є спільне онтологічне начало. Перша, як і будь-яке інше гуманітарне знання, містить поряд із дискурсно-логічним (описово-аналітичним) й інтуїтивно-образний складник. Вона виразно виявляється в її аксіологічному вимірі, адже цінності загальнолюдські (добро, честь, совість, справедливість, почуття прекрасного тощо) та національні (моральність, жертовність, терпимість, доброзичливість, релігійність, працелюбність, сім'я та ін.) є апріорі ірраціональними за своєю природою. В історико-педагогічній, на відміну від точних наук, відсутній жорсткий алгоритм дослідження.

Отож у педагогічної науки та літературної творчості є спільний стрижень – людина як основний предмет дослідження. Саме їй (людині) Франко приділяв найбільше уваги. Формування людини в усьому розмаїтті проявів цього процесу стало предметом осмислення і відображення в художній літературі задовго до появи відповідних психолого-педагогічних теорій. А феномен виховання сягає корінням сивої давнини, коли не було ні першого, ні другого, тож саме він слугує онтологічним фундаментом для з'ясування точок дотику історико-педагогічної науки і літературної творчості. Поєднуючи в собі пізнавальне і ціннісне ставлення людини до світу,

літературні твори передають її цілісне світобачення, відображають естетичне сприйняття педагогічних реалій у художніх образах. Тому вчені закономірно ставлять питання про «педагогічну свідомість письменників», адже їхні твори виконують «учительську роль», дидактичні функції, що виявляються в потужному впливі на освіту і виховання особистості [8, с. 8–10].

У такому сенсі, згідно з влучним висловом Б. Неменського, у педагогіці, як і в людському мисленні, є «два крила»: одне – це науково-теоретичне і раціонально-логічне мислення, друге – це художнє, емоційно-образне. На одному з них вона не зможе піднятися, адже буде, як «підбита птаха» [7, с. 42–43]. Ця образна алегорія увиразнює тісний зв'язок історико-педагогічної науки, яка намагається розкрити тривкі взаємозв'язки і закономірності освітньо-педагогічного процесу головно шляхом абстрактного образного мислення, з одного боку, та художньою літературою, яка в образній формі прагне відобразити освітньо-педагогічну дійсність, з іншого. В обох випадках бачимо стремління до цілісного осмислення внутрішнього світу особистості як неповторної унікальності та типізації освітніх явищ, педагогічних ситуацій, громадсько-просвітницької діяльності та їхніх основних суб'єктів – учителів і учнів, батьків і дітей, культурних діячів тощо.

Забезпечуючи культурологічну глибину осмислення педагогічних проблем, художня модель виховання розкриває різнобічну сутнісну картину процесу становлення особистості дитини, набуває характеру теоретичного аналізу, адже дозволяє досліджувати закономірності процесу її формування і становлення в аспектах глобального співвідношення Людини, Природи і Суспільства.

Означені положення і підходи дають можливість зробити важливі проміжні висновки, крізь призму яких проєктуємо подальший розгляд інформативного значення й інші характеристики означених складників джерельної бази дослідження. По-перше, художню літературу Івана Франка слід визнати важливим і своєрідним різновидом педагогічних та історико-педагогічних джерел, адже її твори мають соціально-виховне значення, естетично відображають і водночас формують свідомість, ментальність, поведінку особистості. Це виявляється і забезпечується їхньою значущою функційністю щодо нагромадження, збереження та передачі від одного покоління до іншого моральних, соціальних і національних цінностей, що відображають світобачення, ідеали і прагнення всього народу й окремих соціальних груп.

По-друге, художні твори як складник соціокультурного простору певної епохи природно і всебічно передають її дух, смаки, цінності, що дає важливе підґрунтя для глибокого розуміння освітньо-педагогічного процесу та властивих йому норм поведінки, виявів свідомості, суспільних зв'язків, міжособистісних стосунків та інтересів, прагнень тощо. По-третє, співставлення представлених історико-педагогічною наукою та різними жанрами літератури моделей освітньо-педагогічних відносин і особистісних образів дає привід для їхнього розгляду та використання як своєрідного інформативно насиченого джерела і засобу осмислення окремих ідей щодо вдосконалення процесу виховання і навчання та розвитку педагогічної думки загалом.

Варто визнати, що за радянського періоду, попри ідейну ангажованість у відборі письменників і їхніх творів, було закладено важливий фундамент щодо систематизації та оприлюднення доробку класика української літератури Івана Франка, який до сьогодні залишається важливим джерелом його пізнання та наукового аналізу.

Різножанрові художні твори Івана Франка органічно доповнюють зараховані в другу групу джерела особового походження. Поширений у науці підхід, згідно з яким вони ототожнюються з мемуаристикою (фр. memoires – спогад, згадка), є прийнятним, якщо сюди віднести такі его-джерела, як спогади, автобіографії, епістолярій (листування), щоденники. Важко погодитися з включенням до них портретів і некрологів, які мають інше походження та інформаційне навантаження. З одного боку, вони дають унікальну інформацію, яку не можна почерпнути з інших документів про

життєдіяльність митця. З іншого, зважаючи на те, що багато його художніх творів мають автобіографічний характер, ці джерела набувають особливого значення для їхнього аналізу, адже в поглядах, учинках, діях літературних героїв часто проглядаються біографічні сюжети та педагогічні ідеї, рефлексії самих авторів (чотири публікації Франкової автобіографій представлені у збірці Ю. Луцького [6]).

У контексті досліджуваної проблеми не втрачає методологічної актуальності зауваження І. Франка щодо жанру біографії. Він стверджував, що є «письменники, чий життєпис цікавіший від їхніх творів», адже вони є «представниками того часу, коли жили», тому їхні життєписи дають змогу «увійти в таємниці духу… доби, бо саме в них… знаходить своє найвиразніше втілення» [10, с. 28].

Висновки. Отже, аналіз творчого доробку Івана Франка дає змогу стверджувати, що використання творчої спадщини митця в освітньому процесі закладу вищої освіти є значущою для розвитку педагогічної науки та освіти України проблемою. Важлива фактографічна основа для цього створює нагромаджену і систематизовану в процесі пошуково-евристичної роботи джерельну базу у вигляді різножанрових творів Франка. Таким чином, аналіз творчості письменника дає змогу узагальнити, що впровадження творів Франка в практику роботи закладу вищої освіти потребує широкого використання різноманітних форм виховної діяльності, взаємозв'язку змісту і методів діяльності викладачів. Це і становить перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Багрій М. А. Педагогічна ідеї і просвітницька діяльність українських письменників Західної України (кінець XVIII 30-ті роки XX сторіччя): монографія / за заг. ред. д. п. н., проф. Г. Білавич. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 578 с.
2. І. Франко й франкіяна на Заході: статті й матеріяли (з приводу століття народин 1856–1956) / за ред. Яр. Рудницького. *Українська Вільна Академія Наук. Збірник Заходознавства*. Т. IV (2). Вінніпеґ, 1957. 231 с.
3. Іван Франко в школі. *Збірник матеріалів виїзного засідання відділу методики літератури НДІП УРСР, присвяченого 100-річчю з дня народження І. Я. Франка*. Дрогобич, 1957. 188 с.
4. Іван Франко в школі: збірник науково-методичних праць / ред. кол.: М. Гуняк (гол. ред.), Л. Гулевич, О. Баган та ін. Вип. 1. Дрогобич: Коло, 2003. 260 с.
5. Іван Франко в школі: збірник науково-методичних праць / ред. кол.: Л. Гулевич (гол. ред.), Є. Пшеничний, З. Гузар та ін. Вип. 2. Дрогобич: Коло, 2009. 257 с.
6. Луцький Ю. Самі про себе. Автобіографії видатних українців XIX ст. / за ред. Ю. Луцького. Нью-Йорк: Видання Вільної Академії Наук у США, 1989. 378 с.
7. Неменский Б. М. Позаурочные формы работы. *Советская педагогика*. 1991. № 9. С. 41–45.
8. Роботова А. С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы: автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1996. 38 с.
9. Франко І. Теорія і розвій історії літератури. *Зібрання творів у 50 т*. Т. 40. Київ: Наукова думка, 1976. С. 114–120.
10. Франко І. Я. Давні акти до нового спору. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ: Наукова думка, 1985. Т. 46. Ч. 1. С. 347–351.

References:

1. Bahrii, M. A. (2020). *Pedahohichna idei i prosvitnytska diialnist ukrainskykh pysmennykiv Zakhidnoi Ukrainy (kinets XVIII 30-ti roky XX storichchia)* [Pedagogical ideas and educational activities of Ukrainian writers of Western Ukraine (late XVIII 30-ies of the twentieth century)]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
2. Rudnytskoho, Yar. (Ed.). (1957). I. Franko y frankiyana na Zakhodi. Statti y materiyaly (z pryvodu stolittya narodyn 1856–1956) [I. Franko and the Franconian in the West: articles and materials (on the centenary of the peoples of 1856–1956)]. *Ukrainska Vilna Akademiia Nauk. Zbirnyk Zakhodoznavstva,* IV (2), 231 [in Ukrainian].

3. *Ivan Franko v shkoli* [Ivan Franko at school]. (1957). Zbirnyk materialiv vyiznoho zasidannia viddilu metodyky literatury NDIP URSR. Prysviachenoho 100-richchiu z dnia narodzhennia I. Ya. Franka [Collection of materials of the field meeting of the department of literature methodology of the Research Institute of Literature of the Ukrainian SSR. Dedicated to the 100th anniversary of Ivan Franko's birth]. Drohobych [in Ukrainian].
4. Huniak, M., Hulevych, L., & Bahan, O. (2003). *Ivan Franko v shkoli. Zbirnyk naukovo-metodychnykh prats* [Ivan Franko at school. Collection of scientific and methodical works]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
5. Hulevych, L., Pshenychnyi, Ye., & Huzar, Z. (Ed.). (2009). *Ivan Franko v shkoli. Zbirnyk naukovo-metodychnykh prats* [Ivan Franko at school. Collection of scientific and methodical works]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
6. Lutskyi, Yu. (Ed.). (1989). *Sami pro sebe. Avtobiohrafii vydatnykh ukraintsiv XIX st.* [About themselves. Autobiographies of prominent Ukrainians of the XIX century]. New York: Publication of the Free Academy of Sciences in the United States [in Ukrainian].
7. Nemenskii, B. M. (1991). Pozaurochnye formy raboty [Extracurricular forms of work]. *Sovetskaia pedagogika,* 9, 41–45 [in Russian].
8. Robotova, A. S. (1996). *Khudozhestvenno-obraznoe poznanie pedagogicheskoi deistvitelnosti sredstvami literatury* [Artistic and figurative cognition of pedagogical reality by means of literature]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Sankt-Peterburg [in Russian].
9. Franko, I. Ya. (1976). Teoriya i rozviy istoriyi literatury. In *Zibrannya tvoriv u 50 t.* [Theory and development of the history of literature. Collected works in 50 volumes]. (Vol. 40). Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
10. Franko, I. Ya. (1985). Davni akty do novoho sporu. In *Zibrannya tvoriv u 50-y tomakh* [Ancient acts to the new dispute. Collected works in 50 volumes]. (Vol. 3, Part 1). Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].

Bagriy M. A.,
orcid.org/0000-0002-3506-9900
Dovbenko S. Yu.,
orcid.org/0000-0003-2316-0579

USE OF IVAN FRANKO'S CREATIVE HERITAGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Ivan Franko creative heritage attracts more and more attention of the scientific, pedagogical and public community both in our country and abroad. The humanistic pedagogical system, developed by a prominent figure in national education, is characterized by innovative ideas and provisions that still multiply the theory and practice of education and upbringing. The fundamentality of Franko's legacy inspires more than one generation of both scholars and educators, but many questions remain about the implementation of his progressive ideas in the practice of modern higher education institutions.

The expediency of the concept of lifelong learning and the very idea of lifelong learning, which has always been present in the mass consciousness - these are steps towards the growing assertion of this idea in society made by educators-innovators of their time during the long history of education. Ivan Franko pedagogical ideas and creative heritage do not lose their relevance today, remaining surprisingly modern and timely. The ideas of an outstanding scientist on the organization of the educational process in its various parts in accordance with the principle of continuity, are especially important in the context of reforming the education system in Ukraine. Undoubtedly, they are in special demand in the modern information and communication space, integrated into the concept of lifelong learning.

Franko's work at a pedagogical encyclopedia for a modern teacher will open new pages of understanding modern educational problems. Theoretical generalizations of the writer are laid today in the foundation of a person-centered approach to teaching and education at all levels of education. Organizational and pedagogical conditions for successful work with children of different ages, formulated by a talented teacher, are still relevant today. Note that it would be an omission to leave the experience of an outstanding teacher, scientist, practice without using today the key concepts

of his system and without considering the essence and foundations of ethics of education and training, defining them as relevant and timely only for the educational system of the last century.

Key words: Ivan Franko, creative heritage, higher education, pedagogy, education.

Дата надходження статті: 27.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 37.091.113:378.046-021.68(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.283*

Вишневська Я. А.*,*
orcid.org/0000-0003-3703-4119

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ

У статті досліджено історико-педагогічні передумови становлення системи післядипломної освіти керівників закладів освіти у період першої половини ХХ сторіччя. У контексті послідовних перетворень у системі післядипломної педагогічної освіти розкрито особливості історичного періоду першої половини ХХ сторіччя, в якому відбувалось формування національної системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема зароджувались процеси, пов'язані з підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. Обґрунтовано, що процес розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів нерозривно пов'язаний із розвитком всієї системи післядипломної педагогічної освіти та є наслідком історичного усвідомлення важливості ролі ефективного управління закладом освіти у підвищенні якості освітньо-виховного процесу. На прикладі переписів працівників освіти, що проводились у 1929–1933 роках, надано характеристику кількісному та якісному складу педагогічних працівників, у тому числі наведено рівень професійної підготовки керівних педагогічних кадрів до управління закладами освіти. Охарактеризовані основні форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у першій половині ХХ сторіччя, серед яких як таку, що мала особливе значення для професійний розвитку керівників шкіл, виокремлено заочну педагогічну освіту, з описом напрямів за якими здійснювалась підготовка. Зроблено висновок, що питання необхідності у запровадженні ефективного управління закладом освіти виникло як реакція на поступові політичні, соціальні та культурні зміни в українському суспільстві та державі, що поглиблювали проблеми розвитку всієї освітньої галузі. А наукове переосмислення в середині ХХ сторіччя провідної ролі ефективного управління закладом освіти та професіоналізму керівника стає передумовою виокремлення із загальної системи післядипломної педагогічної освіти важливої її підсистеми, що мала на меті постійне професійне зростання керівних педагогічних кадрів.

Ключові слова: курси підвищення кваліфікації, керівні й педагогічні кадри, програма курсів, форма і зміст.

Постановка проблеми. Перебудова системи загальної середньої освіти України вимагає пошуку нових шляхів адміністрування роботи закладів загальної середньої освіти, від ефективності якого залежить надання якісної сучасної освіти.

Досягнення визначених реформою «Нової української школи» цілей неможливе без забезпечення закладів загальної середньої освіти професійно підготовленими, ініціативними, прогресивними керівниками, здатними до запровадження змін. Зазначене закономірно зумовлює потребу в розвитку професійних компетентностей, необхідних керівнику для організації ефективного управління закладом освіти.

* © ***Вишневська Я. А.***

У цьому напрямку післядипломній педагогічній освіті відводиться провідна роль у професійному розвитку керівників закладів загальної середньої освіти. Її завданням є підготовка таких управлінців, які будуть здатні забезпечити визначений державою курс на реформування системи освіти в Україні.

Осмислення та усвідомлення передісторіїї післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти доцільно здійснювати крізь призму історичних подій, становлення та розвитку всієї післядипломної педагогічної освіти України.

Аналіз досліджень. В останні десятиліття до питань удосконалення професійних якостей педагогічних працівників у післядипломній освіті прикута увага багатьох науковців. Особливості історичного розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів досліджувались Г. Біляніним, С. Крисюком, А. Кузьмінським, В. Олійником, П. Худомінським. Дослідниками Є. Голобородько, А. Зубком, Н. Клокар, Н. Чепурною вивчалися теоретико-методологічні засади системи післядипломної освіти педагогів. Питання професійного розвитку вчителів були предметами досліджень І. Жорової, В. Примакової. Науковці Л. Король, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська, В. Шарко, І. Якухно аналізували питання генези національної післядипломної освіти педагогічних працівників.

Однак проведені дослідження не охоплюють всіх питань становлення та розвитку такої невід'ємної складової системи післядипломної педагогічної освіти України, як післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти, що актуалізує проведення комплексного аналізу передумов її виникнення.

Мета статті – дослідження передумов становлення післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. В реаліях сьогодення розвиток будь-якої системи пов'язують не лише з постійним її вдосконаленням, а й збереженням стабільності та функціональності. Зрозуміло, що утворенню системи передує період створення певних умов і виникнення окремих її складових з поступовим зміцненням зав'язків між ними.

Розвиток системи післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів не можна розглядати поза контекстом становлення і розвитку всієї системи післядипломної освіти педагогічних працівників. Саме в її надрах зародилася та набула розвитку її важлива підсистема, що покликана забезпечувати зростання професіоналізму та розвиток професійних компетентностей освітніх управлінців.

Історично склалось, що вдосконалення професійної майстерності педагогічних працівників в Україні бере свої витоки з імперської Росії.

Зазначимо, шо аналіз архівних матеріалів та наукових праць учених засвідчив, що поряд зі спробами запровадження в XIX – на початку XX століття перших організаційних форм підвищення кваліфікації вчителів спостерігається зростання уваги до осмислення стану та змістового аспекту проблеми управління закладом освіти, ролі та значення особистісних та професійних якостей його управлінців у організації освітнього процесу. В цей період організовуються та проводяться різні форми професійного розвитку педагогів: конференції та з'їзди вчителів, 4–6 тижневі курси, на які запрошуються різні категорії педагогічних працівників, зокрема директори та інспектори шкіл.

Доволі цікавим є період з 1917 по 1919 роки, який був охарактеризований в історичних джерелах як період української революції. Цей період був перенасичений політичними, суспільними та воєнними подіями. В Україні зміна влади відбувалась кожні 2–3 місяці, окрім Гетьманщини, коли влада в одних руках була сконцентрована майже 6 місяців. Такі політичні події вплинули й на розвиток системи освіти України, зокрема на процеси професійного розвитку педагогічних працівників. Незважаючи на те, що освіта на теренах України розвивалась за суміжною траєкторією з російською

освітньою галуззю, у вказаний період вона отримала відмінний від Росії вектор та здебільшого була націлена на українізацію національної освітньої галузі.

Сучасник подій, що відбувались у період української революції 1917–1919 років, С. Постернак, описуючи у своїх наукових працях зміни в освіті, зазначає, що кожен уряд, у чиїх руках перебувала влада в Україні, розуміючи необхідність українізації школи, намагався запровадити заходи, пов'язані насамперед із вивчення українознавства старими вчителями, та підготовку в цьому напрямку нового покоління педагогів. Так, за наведеними науковцем даними, влітку 1918 року було утворено 64 (59 українських та 5 польських і єврейських) курсів з українознавства для вчителів початкових, середніх і вищих шкіл. До програм курсів, поряд з дисциплінами українознавства та української мови, також включались лекції про Єдину трудову школу. В період 1917–1918 років на запроваджених курсах перебувало майже все народне учительство України. Щорічні літні курси планувалося проводити на постійній основі із запровадженням викладання педагогічних та психологічних дисциплін [7].

Проте, часті зміни урядів у революційний період перешкоджали якісному здійсненню освітніх реформ в Україні. Однак, незважаючи на це, стає зрозумілим, що існуюча на той час система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників не відповідала вимогам українського суспільства.

Таким чином, на підставі історичних джерел можна зробити висновок, що до початку 20-х років XX сторіччя на теренах України широко використовувалися різні організаційні форми підвищення кваліфікації педагогів, до яких залучалися різні категорії педагогічних працівників, а революційний період в історії України ще більше загострив та актуалізував проблему вдосконалення підготовки педагогічних кадрів відповідно до розвитку освітньої системи. Проте, багато реформ щодо професійного розвитку педагогів України та підготовки їх до роботи в нових реаліях не були реалізовані.

Окремі складові існуючої на сьогодні система підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів почали з'являтись у перші роки становлення радянської влади у 1920–1930 роках XX сторіччя. Цей період характеризується як посиленням уваги влади до питань підвищення кваліфікації педагогів, так і її ідейно-політичним забарвленням, а також збільшенням репресивного тиску, в тому числі й на українських учителів. Поряд із реформами освіти, які здійснювалися відповідно до Положення «Про єдину трудову школу УРСР» 1919 року, важливого значення надавали й питанням підвищення кваліфікації освітян, що, на нашу думку, було пов'язано з розумінням партійним керівництвом провідної ролі працівників освіти у впливі на ідейно-політичні погляди населення.

А тому в існуючу систему освіти вносились вагомі зміни, які безпосередньо стосувалися підвищення кваліфікації педагогів. Декретом від 18 лютого 1921 року «Про навчальну повинність працівників соціального виховання Ради Народних Комісарів УРСР» було зобов'язано всіх працівників народної освіти до 40-річного віку пройти перепідготовку на спеціальних шестимісячних курсах для засвоєння обов'язкового мінімуму й політичної грамоти, що завершувалися перевіркою набутих політичних знань [10, с. 9].

За твердженням В. Крисюка, запроваджені в цей період курси підвищення кваліфікації працівників освіти мали безсистемний характер та проводились без врахування принципу наступності щодо професійного розвитку, що значно знижувало їхню ефективність [2, с. 14].

Суттєві зміни також торкнулися і системи організації управління освітою. Як зазначає С. Сірополко, з 1917 року було скасовано систему інспектування закладів освіти, а управління освітою передано органам місцевого самоврядування. Згодом інститут інспекторів було все ж відновлено, а його основним завданням поставлено

слідкувати за політичною благонадійністю вчителів. Відповідно до інспекторів у першу чергу ставились вимоги щодо їхнього комуністичного світогляду, а лише потім – до освітнього рівня та педагогічного стажу. За задумами радянської влади інспектори мали виконувати функції інструкторів працівників освіти, допомагати їм в організації, налагодженні та удосконаленні освітнього процесу [9, с. 780-781].

Розгортання мережі закладів освіти сприяло збільшенню чисельності педагогічних кадрів. Так, за даними, що наводить С. Крисюк, у період 1929–1933 років потреба республіки у педагогічних кадрах становила 83 тис. осіб, при цьому педагогічні заклади могли підготувати лише 29 тис. працівників [3, с. 121–122]. Такий дефіцит учителів компенсувався допуском до педагогічної роботи працівників з короткотривалою підготовкою, більшість з яких не мали вищої освіти. В цьому аспекті однією з важливих форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у 20–30-х роках стала заочна педагогічна освіта.

Вищезазначені процеси стосувалися й такої категорії педагогічних працівників, як керівники шкіл. Л. Мельникова у своєму дослідженні наводить статистичні дані щодо рівня освіти педагогів за результатами перепису освітян, проведеного в 1933 році. Ці дані свідчать про вкрай низький рівень їхньої професійної підготовки. Зокрема, переважна більшість (70,5 %) директорів шкіл мали середню освіту, вищу освіту здобули лише 13,5 %, інша вагома частина директорів шкіл мали або неповну середню (11,4 %), або лише початкову освіту (4,6 %) [4, с. 15].

Ситуація з невідповідністю освітнього і професійного рівня педагогічних працівників, зокрема і керівних кадрів, потребувала невідкладного реагування. Проте, можливості для залучення педагогів до очних курсів були вкрай обмежені, перш за все, через відсутність на це коштів. Це значно актуалізувало значення заочної педагогічної освіти, зокрема і для професійного розвитку керівників.

У 1927 році засновано заочний педагогічний ЗВО при НКО УРСР, який у 1928 році було перейменовано на Всеукраїнський заочний інститут народної освіти. Основним завданням цього закладу було підвищення кваліфікації (докваліфікація) всіх учителів до рівня вищої педагогічної освіти [10, с. 11–12].

У 1930 році Всеукраїнський заочний інститут народної освіти було реорганізовано, а на його базі створено Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів. Навчання відбувалося за трьома напрямками: підвищення кваліфікації (докваліфікація) учителів; підвищення кваліфікації та перепідготовка; підготовка нових педагогічних кадрів освіти [3, с. 127].

Крім того, на інститут покладалось методичне керівництво перепідготовкою та підвищенням кваліфікації працівників освіти, яке полягало у розробці планів масової перепідготовки та підвищення фахової майстерності, підготовці навчальних матеріалів, допоміжної літератури, методичній допомозі освітянам [10, с. 11–12].

Наприкінці 30-х років ХХ сторіччя підвищення кваліфікації педагогічних працівників набуває своєї інституційності через утворення в 1939 році обласних та міських інститутів удосконалення вчителів. Ці заклади було створено відповідно до постанови № 86 від 5 лютого 1939 року «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» спочатку у Києві та Харкові. А через місяць згідно з прийнятою РНК УСРР Постановою № 956 від 17 березня 1939 року в інших областях України обласні методичні кабінети було реорганізовано та створено інститути удосконалення вчителів [6].

Отже, можна констатувати факт, що впродовж 20-30-х років ХХ сторіччя держава активно брала участь у розвитку післядипломної педагогічної освіти. Підвищення кваліфікації, яке стало обов'язковою складовою професійної діяльності кожного педагога, здійснювалось із використанням таких форм: коротко та довгострокові курси як з відривом, так і без відриву від виробництва, стажування, семінари, педагогічні гуртки, конференції, наради тощо. Однак, слід відзначити, що підвищення кваліфікації

такої категорії педагогічних кадрів, як керівники закладів освіти, здебільшого відбувалось в контексті післядипломної освіти вчителів та не мало власного вектору розвитку.

Однак, незважаючи на значну увагу з боку радянської влади та інституційне становлення системи післядипломної освіти педагогічних працівників, вона мала низку недоліків. Серед них: нерівномірне залучення до процесу підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних кадрів, зокрема і керівних працівників; відсутність сформованих принципів та єдиних вимог до формування навчальних планів та програм.

Провівши аналіз історичних та наукових джерел, в яких висвітлювалися питання підвищення кваліфікації працівників освіти [1; 2–4; 9; 10], зауважимо, що у період 20–30-х років ХХ сторіччя професійний розвиток педагогічних працівників, які виконували функції керівників шкільних установ, практично не виділяється із загальної системи підвищення кваліфікації працівників освіти, а, отже, здійснювався без належного наукового підґрунтя щодо спрямування на покращення управління закладами освіти.

В. Гладуш, описуючи передісторію створення та розвитку Університету менеджменту освіти, зазначав, що перші намагання наукового підходу до питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників були здійснені, починаючи з 1927 року, коли на базі Академії соціального виховання було створено Вечірній педагогічний інститут для підвищення кваліфікації працівників освіти, який вперше почав готувати і керівні кадри для освітньої галузі [1, с. 27].

З розвитком системи шкільної освіти на початку 30-х років, значно загострюються питання, пов'язані з науковим розвитком та законодавчим врегулюванням системи організації ефективного управління школою. Так, у Постанові ЦК ВКП(б) 1931 р. «Про початкову та середню школу», окремий розділ було присвячено управлінню та керівництву школою, в якому зазначалося, що покращення якості роботи школи неможливе без рішучого підвищення якості управління школою з боку органів Наркомпроса, якнайшвидшого переходу до оперативного, конкретного і диференційованого керівництва [5, с. 160–161].

Постановою РНК СРСР и ЦК ВКП(б) від 1935 року«Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок в початковій, неповній середній і середній школі» було наголошено на посиленні керівництва школою, відповідальності вчителів за якість роботи і підвищення якості навчання. Відповідно до неї, директор школи ставав повноважним керівником, і на нього покладалась повна відповідальність за загальний порядок і результати роботи шкільного колективу [5].

Довоєнний період також характеризується різким зростанням уваги до проблем внутрішньошкільного управління. На той час припадає також видання наукових праць, методичної та навчальної літератури з питань школознавства, в яких розкривались напрямки діяльності директора школи, йогофункції та обов'язки. Зокрема, у 1941 році під редакцією Б. Бараша та А. Волковського виходить збірник статей, присвячених роботі директора та завуча школи, в яких описано підходи до організації внутрішкільного контролю та циклограма роботи директора [8].

З початком активної фази військових дій у Другій світовій війні на території України у 1941 році припинилась будь-яка робота з підвищення кваліфікації працівників освіти, яку було відновлено лише після звільнення Києва від окупації у 1943 році.

Звісно, тривала перерва у підготовці освітян та військові дії призвели як до скорочення чисельності підготовлених працівників освіти, так і до зниження рівня їхньої професійної майстерності. У повоєнні роки було прийнято низку заходів щодо забезпечення закладів освіти кваліфікованими педагогічними працівниками. Зокрема, у 1947 році було затверджено «Положенння про методичну роботу у школі»,

«Положенння про районний педагогічний кабінет районного відділу народної освіти», «Положенння про кущове методичне об'єднання вчителів». Ці документи регламентували роботу всіх закладів підвищення кваліфікації вчителів, які тоді існували. Діяльність районних педагогічних кабінетів поступово відновлювалася. Ними систематично організовувались семінари для керівників та вчителів шкіл. Заняття проходили за тематикою, розробленою інститутом удосконалення вчителів [2]. Для вирішення питання підвищення кваліфікації учителів усі педагогічні працівники, в тому числі й керівники шкіл з відповідною педагогічною освітою і стажем роботи не менше 15 років, мали один раз на 5 років проходити курсову підготовку. Для педпрацівників зі стажем роботи понад 15 років єдиною формою підвищення кваліфікації була самоосвіта.

У другій половині 40-х років стає зрозумілим, що в системі підвищення кваліфікації педагогів, в тому числі й керівників, назріває низка проблемних питань, вирішення яких потребує подальшого вдосконалення та розвитку системи післядипломної освіти педагогічних працівників. Це стосувалось насамперед її уніфікації. З цією метою радянським урядом прийнято низку нормативних актів, серед яких у розрізі дослідження підвищення кваліфікації керівних кадрів слід відзначити постанову ЦККП(б)У від 3 грудня 1947 року «Про провадження єдиної системи підвищення кваліфікації вчителів та керівних кадрів». Відповідно до цього документа, у 1948 році введено в дію «Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР».

Початок 50 років став завершальним етапом переходу до загального обов'язкового семирічного навчання та запровадження загальної середньої освіти в столицях республік, у містах республіканського значення, в обласних, крайових і найбільших промислових центрах. Поряд із цим, незважаючи на загальний розвиток післядипломної освіти педагогів, найменш охопленою цією роботою категорією працівників залишались директори шкіл та працівників органів управління освітою [1, с. 32].

Постановою Ради Міністрів і ЦК КП УРСР від 27 грудня 1952 р. з метою вдосконалення кваліфікації працівників органів управління освітою та посилення системи післядипломної педагогічної освіти було утворено Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР, що фактично ознаменував новий виток у становленні та розвитку системи післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів.

Висновки. Трансформаційні політичні та суспільні зміни, які відбувались на теренах України, на початку ХХ сторіччя невпинно призвели до розвитку освітньої галузі, що зумовило розширення мережі закладів освіти. Зі збільшенням шкіл зростав кількісний склад педагогічних та учнівських колективів, що актуалізувало питання організації якісного та ефективного управління ними. У 30-х роках стає зрозумілим, що поліпшення навчання і виховання дітей неможливе без забезпечення закладів освіти професійними керівними педагогічними кадрами, які мають нести відповідальність за організацію освітнього процесу. Проте низький рівень професійної підготовки педагогічних кадрів, а також відсутність наукового підходу до управління школою загострювали проблему необхідності наукових розробок із внутрішкільного управління та професійного зростання керівників шкіл. Наукове переосмислення в середині ХХ сторіччя провідної ролі ефективного управління закладом освіти та професіоналізму його керівника в організації освітнього процесу стає передумовою виокремлення із загальної системи післядипломної педагогічної освіти важливої її підсистеми, що мала на меті постійне професійне зростання керівних педагогічних кадрів. Організаційна структура цієї підсистеми може бути досліджена у подальших наукових пошуках.

Список використаних джерел:

1. Гладуш В. А. Університет менеджменту освіти передісторія створення та розвитку. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 1. С. 26–33.
2. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис… д-ра. пед. наук :13.00.01. Київ, 1996. 48 с.
3. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.). Київ:УІПКККО, 1995. 174 с.
4. Мельникова Л. С. Государственно-общественное управление образованием в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2004. 180 с.
5. О начальной и среднейшколе: Постановление УК ВКП(б) 25 авг. 1931 г. *Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа*: сборник документов 1917–1973 гг. Москва: Педагогика, 1974. С. 160–161.
6. Пахомова Т. Г. Розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників в Україні (20–30-ті роки ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2010. 20 с.
7. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917–1919 років. Київ, 1920. 128 с.
8. Работа директора и заведующегоучебнойчастьюшколы: Изопытаработы. *Сборник статей* / под ред. Б. Л. Бараша и А. Н. Волковского. Москва: Учпедгиз, 1941. 207 с.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні: монографія. Київ: Наук.думка, 2001. 912 с.
10. Якухно І. І. Історико-педагогічні аспекти становлення та інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1 (33). С. 5–19.

References:

1. Hladush, V. A. (2018). Universytet menedzhmentu osvity peredistoriia stvorennia ta rozvytku [University of Education Management prehistory of creation and development]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 26–33 [in Ukrainian].
2. Krysiuk, S. V. (1996). *Stanovlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1995)* [Formation and development of teachers' postgraduate education in Ukraine (1917–1995)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Krysiuk, S. V. (1995). *Stanolvlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1941)* [Formation and development of teachers' postgraduate education in Ukraine (1917–1941)]. Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].
4. Melnikova, L. S. (2004). *Gosudarstvenno-obshchestvennoe upravlenie obrazovaniem v sisteme povysheniia kvalifikatcii rukovoditelei obshcheobrazovatelnykh uchrezhdenii* [State-public administration of education in the system of advanced professional training for heads of educational institutions]. (Candidate's thesis). Moskva [in Russian].
5. O nachalnoi i sredneishkole: Postanovlenie UK VKP(b) 25 avg. 1931 g. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshcheobrazovatelnaia shkola: Sbornik dokumentov 1917–1973 [On primary and secondary school: Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) (dated August 25, 1931). Public education in the USSR: Secondary school: Collection of documents (1917–1973)]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
6. Pakhomova, T. H. (2010). *Rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv v Ukraini (20–30-ti roky XX stolittia)* [Development of pedagogical workers' postgraduate education in Ukraine (20s - 30s of the XX century)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kirovohrad [in Ukrainian].
7. Posternak, S. (1920). *Iz istorii osvitnoho rukhu na Ukraini za chasiv revoliutsii 1917–1919 rokiv* [From the history of the educational movement in Ukraine during the revolution of 1917–1919]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Barasha, B. L., & Volkovskogo, A. N. (Ed.). (1941). *Rabota direktora i zaveduiushchego uchebnoi chastiu shkoly: Iz opyta raboty. Sbornik statei* [The work of the director and head of the educational part of the school: from work experience. Collected articles]. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
9. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini* [History of education in Ukraine]. Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

10. Yakukhno, I. I. (2011). Istoryko-pedahohichni aspekty stanovlennia ta innovatsiinoho rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Historical and pedagogical aspects of formation and innovative development of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, 1 (33), 5–19 [in Ukrainian].

Vishnevskaya Ya. A.,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF LEADING PEDAGOGICAL STAFF OF UKRAINE

The article examines the historical and pedagogical preconditions for the formation of the system of postgraduate education of heads of educational institutions in the first half of the twentieth century. In the context of successive transformations in the system of postgraduate pedagogical education, the peculiarities of the historical period of the first half of the twentieth century in which the formation of the national system of postgraduate pedagogical education took place are revealed. It is substantiated that the process of development of postgraduate education of leading pedagogical staff is inextricably linked with the development of the entire system of postgraduate pedagogical education, and is a consequence of historical awareness of the importance of effective management of educational institutions on the quality of educational process. On the example of censuses of educators conducted in 1929-1933, a description of the quantitative and qualitative composition of teachers was given, including the level of professional training of management teachers to manage educational institutions. The main forms of professional development of teachers in the first half of the twentieth century are described, among which as such, which was of special importance for the professional development of school principals, correspondence pedagogical education is singled out, describing the are as in which training was carried out. It is concluded that the question of the need for effective management of educational institutions arose as a reaction to the gradual political, social and cultural changes in Ukrainian society and the state, which deepened the problems of development of the entire educational sector. And scientific rethinking in the middle of the twentieth century of the leading role of effective management of educational institutions and professionalism of the head becomes a prerequisite for separation from the general system of postgraduate pedagogical education of its important subsystem, aimed at continuous professional growth of management teachers.

Key words: advanced training courses, managerial and pedagogical staff, course program, form and content.

Дата надходження статті: 07.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.284*

Петренко Г. О.*,*
orcid.org/0000-0002-5233-4219

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УЧИТЕЛЬСЬКІХ СЕМІНАРІЯХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. (НА ПРИКЛАДІ ХЕРСОНСЬКОЇ УЧИТЕЛЬСЬКОЇ СЕМІНАРІЇ)

У статті аналізується проблема музичного виховання майбутніх педагогічних кадрів на Півдні України у другій половині XIX – на початку XX століття, розкриті передумови та історія виникнення учительських семінарій. Зазначено, що основним завданням цих

* *© Петренко Г. О.*

закладів було заповнити нестачу педагогічних кадрів для закладів середньої освіти. Наведено перелік документів, що регламентували їхню діяльність.

Проаналізовано ступінь дослідженості проблеми з акцентом на праці вчених, які розробляли питання трасформації та розвитку музичного виховання (І. Авескулова, С.Волкова, Т. Гризоглазова, Т. Грищенко, В. Гуріна, М. Данілюк, А. Желан, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Сбітнєва та інші).

Звернено увагу на те, як реформи 60-70-х років XIX століття Російської імперії в галузі освіти вплинули на особливості становлення та розвитку освітньої системи Півдня України, зокрема Херсонської губернії (виникнення педагогічних курсів у Херсоні та Єлисаветграді, проведення щорічних з'їздів учителів).

Висвітлено особливості життя вихованців учительських семінарій, розпорядок дня у святкові й будні дні, ставлення до викладання музики та співу в закладах такого типу, особливості навчання музики в жіночих семінаріях.

Визначено, що музичному вихованню надавалося великого значення. Окрім традиційних майже для всіх закладів освіти співів вивчалася також музика (гра на скрипці), причому зазначалося, що саме цей предмет є надзвичайно важливим для виховання справжніх педагогів. Для демонстрації власних музичних досягнень в учительських семінаріях проводилися звітні відкриті заходи: концерти, музично-літературні вечори та ін. Втім, зазначається, що внаслідок нестачі матеріального забезпечення, зокрема музичних інструментів, вивчення музики не мало поглибленого та системного характеру.

Зроблено висновок, що головним завданням учительських семінарій наприкінці XIX століття була підготовка педагогічних кадрів для початкових училищ. Використані у статті архівні данні свідчать про значну увагу в освітніх закладах до питань естетичного розвитку підростаючого покоління та духовного становлення гармонійної особистості, в якому музичне виховання, безперечно, має особливе значення.

Ключові слова: Південь України; учительська семінарія; учительські курси; музичне виховання.

Постановка проблеми. Одним із основних напрямів музичної освіти сьогодні є поєднання навчання, виховання і розвитку.Знання з музичної педагогіки допомагають орієнтуванню в закономірностях і принципах навчання музики, адже музичне виховання має особливе значення у духовному становленні гармонійної особистості. «Хто допоможе людині побачити світло? Хто розбудить у людині розуміння потаємного, розкриє духовні скарби вищого гатунку? Музика. Бо саме вона красномовно промовляє до нашої душі. Музика – шлях до трону духу», – стверджував видатний український філософ-просвітитель Г. Сковорода [8, с. 50].

Ураховуючи динамічний темп сучасного світу, роль освіти в житті людини зростає, а традиційні методи виховання потребують змін і оновлення. Пошук нових моделей, змістовне покращення й удосконалення сучасних навчальних програм сприятиме інноваційній спрямованості музичного виховання, що є головним завданням музичної педагогіки сьогодні.

Осмислення історичного досвіду музичного виховання в Україні останнім часом стає все більш актуальним. Реформування мистецької освіти потребує вдосконалення форм і методів навчання, спонукає досліджувати особливості становлення і розвитку музичного виховання в історичній ретроспективі.

Якість музичного виховання багато в чому залежить від педагогів. Значною подією у сфері педагогічної освіти кінця XIX – початку XX століття стало відкриття нового типу закладів освіти для підготовки вчителів народних шкіл – учительських семінарій. Значна роль в освітньому процесі цих закладів відводилась музичному вихованню як основі естетичного розвитку підростаючого покоління.

Історичний розвиток музичного виховання досліджували Т. Гризоглазова, Л. Коваль, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, Г.Падалка,

О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Сбітнєва та інші; історико-педагогічні аспекти мистецької освіти вивчали І. Авескулова, С. Волкова, Т. Грищенко, І. Малініна, М. Маріо, А. Соколова, Т. Танько, В. Фоміна та інші; особливості музичної освіти Півдня України розглядали Т. Благова, О. Васильєва, В. Ворожбіт, В. Гуріна, М. Данилюк, А. Желан та інші.

Аналіз праць зазначених дослідників показав різноаспектне вивчення проблеми музичного виховання та освіти підростаючого покоління, проте питання музичного виховання у вчительських семінаріях Півдня України кінця XIX – початку XX століття досліджено недостатньо, а тому є актуальним.

Мета статті полягає в дослідженні системи музичного виховання в учительських семінаріях Півдня України у другій половині XIX–на початку XX століть на прикладі Херсонської учительської семінарії.

Виклад основного матеріалу. В другій половині XIX – на початку XX ст. у Російській Імперії склалася масштабна система підготовки вчителів, що включала значну кількість закладів освіти різних типів. Нестача педагогічних кадрів для закладів середньої освіти, зокрема гімназій і початкових училищ, була пов'язана зі збільшенням їх кількості та відсутністю бажання випускників імператорських університетів звертатися до педагогічної діяльності.

З 1860-х років почали розвиватися земські вчительські семінарії, які будували свою діяльність на основі «Проєкту вчительської семінарії», розробленого одним із засновників педагогічної науки та народної школи К. Ушинським [14].

У 1870 р. уряд видав «Положення про учительські семінарії», що передбачало створення державних учительських семінарій [9].

Ще одним документом, який регламентував діяльність учительських семінарій, стала «Інструкція для учительських семінарій Міністерства народної освіти» від 4 липня 1875 року. Відповідно до цього документа, головною метою учительських семінарій була підготовка учительських кадрів для початкових училищ. До навчальних закладів приймалися хлопці старші 16 років всіх станів православного віросповідання. Термін навчання тривав 3 роки і поділявся на три класи. Для забезпечення практики викладання для вихованців при кожній учительській семінарії засновувалось початкове училище [9]. Після закінчення курсу випускники зобов'язані були пропрацювати впродовж чотирьох років у початковому училищі [12]. Дана інструкція встановлювала також обсяг і методи викладання предметів в учительській семінарії: Закон Божий, російська і церковнослов'янська мови, арифметика, геометрія, російська і загальна історія, географія, природознавство, малювання, чистописання, основи педагогіки, гімнастика, співи, музика, педагогічні практичні заняття, ручна праця [4]. Практикувалися позакласні заняття з педагогіки, російської літератури, історії, природознавства, фізики, музики і співів. Викладачами працювали випускники університетів, учительських інститутів і гімназій. Станом на 1 січня 1914 р. в Російській Імперії діяли 128 учительських семінарій: 122 – Міністерства народної освіти, 6 – земських і приватних. Загалом у них навчалося 12190 учнів [1].

Д. Семенов – викладач, письменник, послідовник К. Ушинського, директор однієї з семінарій від 1870 по 1878 рр. – детально описав життя вихованців учительської семінарії. Вихованці семінарії жили невеликими групами по 4-5 чоловік у простих будинках. О 7.30 ранку вони збиралися в семінарії для спільної молитви, з 8-ї до 13-ї години проходили уроки в 1-му і 2-му класах, а також практичні заняття в зразковій і практичній школах для 3-го класу, від 13-ї до 14-ї години учні обідали, а з 14-ї починалися заняття для учнів 3-го класу, що тривали до 17.30. Учні 1-го і 2-го класів у цей час поділялися на групи, з яких одна займалася співом і музикою, інша – роботою в саду та на городі. Крім того, тричі на тиждень проводилася загальна гімнастика. У святкові дні вранці відбувалися співи і прослуховування Божественної Літургії, а після

обіду учням іноді читали літературні твори або проводили з ними бесіди, пов'язані з навчальним курсом. Іноді учні поєднувалися в хори співаків і музикантів [11].

В деяких учительських семінаріях до музичного виховання як складової естетичного виховання майбутніх вчителів ставилися дуже серйозно. В. Гуріна зазначає, що в жіночих учительських семінаріях «перевага надавалася вивченню церковного співу (12 год.), що зумовлювалося завданням підготовки «благочестивої матушки». У 2–4-х класах відбувалося навчання співу молитов на слух, у 5–6-му – вихованки засвоювали партесний спів за нотами, виконували церковні п'єси, брали участь у церковному хорі. Окрім цього, вони набували навичок гри на музичних інструментах (рояль, скрипка) не менше двох разів на тиждень, виконуючи класичні твори і дитячий репертуар, а у випускних классах опановували методику співу, брали участь у літературно-вокально-музичних ранках, що сприяло морально-естетичному вихованню учениць, підготовці їх до вчительської діяльності у народних та церковно-парафіяльних школах» [2].

Реформи 60-70-х років XIX століття в галузі освіти вплинули на розвиток освітньої систем Півдня України, зокрема Херсонської губернії, яка входила до складу Одеського навчального округу. Брак педагогічних кадрів спонукав до створення системи освітніх закладів, починаючи з церковно-парафіяльних та недільних шкіл і закінчуючи закладами вищої освіти. Все це сприяло поширенню освіти серед різних верств населення, На земських зібраннях неодноразово наголошувалося на важливості народної освіти, особливо в контексті недостатньої кількості педагогічних кадрів. Тому губернське земство вирішило: відкрити педагогічні курси в Херсоні та Єлисаветграді (у Херсоні на курсах було 38 слухачів); започаткувати в Херсоні щорічні з'їзди вчителів (у з'їзді 1871 року брало участь 28 вчителів і 4 вчительки) [5]. Найбільш відомими серед них стали вчительський з'їзд 1874 року та педагогічні курси 1899 року під керівництвом відомого педагога М. Бунакова, а також з'їзд 1881 року, на якому головував знаний учитель-методист барон М. Корф [7].

У другій половині XIXстоліття учительські семінарії стають основним типом шкіл для підготовки вчителів на Півдні України.

Однією з таких семінарій була Новобузька учительська семінарія, відкрита у грудні 1874 року відповідно до «Положення про учительські семінарії» від 24 травня 1871 року. Вона перебувала у відомстві Міністерства народної освіти та безпосередньо підпорядковувалася попечителю Одеського навчального округу. Її призначення, як і інших семінарій, полягало у підготовці вчителів для початкових училищ. 1920 року її було перетворено у педагогічну школу [3].

Одна з перших учительських семінарій була відкрита 14 листопада 1871 року в місті Миколаєві у складі 3-х класів. У вересні 1872 року семінарію було переведено до Херсона, а 6 липня 1908 року вона стала чотирирічною.

Архівні дані свідчать про те, що станом на 1 січня 1917 року в семінарії навчалось 94 учня: у першому класі – 25, у другому – 22, у третьому – 26, у четвертому – 21. Усі учні були православного віросповідання. Серед них було дітей міщан і ремісників – 16, дітей селян – 78 [10, арк. 73].

Зі звіту за 1916 рік ми дізнаємося, що для забезпечення практичних занять при семінарії діяло двокласне початкове училище, в якому на 1 січня 1916 року навчалося 40 учнів, а на 1 січня 1917 року – 42 учня. Викладацький склад училища налічував всього троє вчителів: вчитель Закону Божого, який закінчив духовну семінарію (він же був і законовчителем у семінарії) і двоє вчителів, які закінчили курси учительської семінарії [там само, арк. 85].

Вихованню підростаючого покоління в семінарії надавали великого значення, про що свідчить переписка Одеського учбового округу з Міністерством народної освіти, у якій наголошувалося на необхідності участі закладів освіти в ювілейних заходах, присвячених ушануванню пам'яті видатних особистостей та значущим подіям

(наприклад, п'ятдесятиріччя з дня смерті М. Гоголя та В. Жуковського в 1902 році) [13, арк. 13].

Як і в інших учительських семінаріях, важливого значення надавали музичному вихованню семінаристів. Підтвердженням цього є лист директору Херсонської семінарії М. Руновському від 25 листопада 1902 року, в якому зазначалося:«Найвище повеління, що відбулося 2 березня цього року поліпшило матеріальне становище вчителів співу в учительських семінаріях і дарувало їм право державної служби. Ці обставини відкривають можливості щодо підвищення вимогливості до цих викладачів, тому і при існуючих умовах в учительських семінаріях викладання музики могло би бути поставлено більш старанно, ніж досі» [13, арк. 134].

Згідно архівним документам, викладання музики в Херсонській учительській семінарії було введене від серпня 1903 року на кошти, виділені Херсонським земством і проводилося вчителем музики і співу за особливу винагороду [9, с. 76].

З 1 липня 1903 року вчителем музики в Херсонській учительській семінарії був губернський секретар Ф. Воскобойніков, який закінчив Харківське музичне училище [там само, с. 90], а з 1908 року – О. Плінер, що мав диплом про спеціальну музичну освіту Варшавської консерваторії [6, арк. 66].

У звіті семінарії за 1916 рік повідомляється, що серед предметів, не внесених положенням про учительські семінарії в число обов'язкових, вивчалась музика (гра на скрипці). Музикою займалися майже всі вихованці, але казенних скрипок станом на 1916 рік було лише 43, що утрудювало проведення якісних занять. У першому півріччі 1916 року музикою займалося 76 вихованців, а в другому півріччі – вже 94, адже, як зазначено у звіті, для народного вчителя, який зобов'язаний викладати спів у початковій школі, вміння володіти скрипкою є необхідним. Для навчання музики учні розподілялися на чотири групи за кількістю класів у семінарії. На заняття з молодшою групою виділялося по 1годині на тиждень, переважно від 4-ї до 5-ї вечора. Крім того, у неділю і святкові дні годину-півтори присвячувалось спільній грі в струнному оркестрі. Учні також поєднувались у дуети, тріо, квартети та виконували різнопланові оркестрові п'єси [10, арк. 77].

На підставі архівних документів ми дізнаємося, що в першому класі Херсонської семінарії дітей знайомили з азами скрипкової гри, гамами та простими ритмічними вправами. У другому класі вивчали етюди Ф. Вольфарта з першого зошита та легкі п'єси; у третьому та четвертому класі опанували етюди Ш. Беріоз 1 частини та два зошити дуетів для двох скрипок Ж. Мазаса. У четвертому класі поряд з індивідуальними заняттями музикою дітей об'єднували у невеличкі ансамблі, залучаючи до колективної гри, різної за складом (дуети, тріо, квартети, квінтети). У звіті за 1916 рік збереглися рідкісні дані, які свідчать про змістовність та різноплановість музичного виховання учнів семінарії. Так, під час проведення літературно-музичних ранків виконувалися такі твори: гімн «Боже, царя бережи», хор «Слався, Слався і Слався наш руський цар» з опери М. Глінки «Іван Сусанін», а також менует «Струмок» О. Архангельського, «Колискова» Ф. Неруди, «Італійська пісенька» П. Чайковського, «Попурі на православні руські пісні», «Полонез» С. Монюшко, «Не про те сумую, подружки», терцет «Давай швидше, рідний» з опери «Іван Сусанін» М. Глінки, хор «Не прокинеться пташка вранці» з опери «Руслан і Людмила» М. Глінки. Оркестр з учнів семінарії супроводжував хор вихованців у таких творах, як «Цар могучий, цар державний» Н. Щуровського, «Слава сонцю високому» з трагедії В. Іванова «Тантал», гімнах руських, французьких та сербських,а також в піснях,наприклад «Буря мглою небо криє» О. Даргомижського на вірші О. Пушкіна [10, арк. 78].

Керівництво семінарії вважало, що можна досягти вагоміших результатів у музичному вихованні, якщо збільшити фінансування і дати можливість учням більше часу приділяти навчанню музиці. Зокрема зазначалося, що асигнувань, що виділяються на викладання музики, недостатньо не лише на придбання необхідної кількості

інструментів, але й на лагодження старих інструментів та на придбання струн. Це й стало однією з головних перешкод для більш успішного викладання музики. З іншого боку, важко було досягти особливих успіхів ще й тому, що на навчання музиці учнів кожного класу виділялася лише одна година на тиждень, причому в перерахунку на одну особу учня припадало лише 2–3 хвилини. Більше приділяти часу кожному класу викладач не мав можливості. Але й за таких умов учнями, які любили музику і присвячували їй свій вільний час, досягалися значні успіхи. Наприкінці курсу учні, як правило, могли правильно і вільно грати будь-яку мелодію як духовного, так і світського характеру, що на той час (кінець XIX – початок XX століття), вважалося важливою умовою для навчанні дітей співу [10, арк. 79].

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що учительські семінарії були досить популярними закладами освіти в Російській імперії в кінці XIX – початку XX століття.

Архівні дані щодо діяльності Херсонської учительської семінарії свідчать про значну увагу до питання естетичного розвитку підростаючого покоління наприкінці XIX – на початку XX століття. Програми з музичних предметів, а також позакласні літературно-музичні заходи Херсонської учительської семінарії свідчать про розуміння керівництвом важливості музичного виховання як необхідного компонента в системі освіти майбутніх вчителів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у висвітлені сучасної проблеми естетичного розвитку підростаючого покоління, а саме недоліків музичної освіти, шляхом вивчення історичного досвіду музичного виховання дітей та молоді упродовж другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаних джерел:

1. Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1913 год. Петроград, 1916. С. 107.
2. Гуріна В. О. Розвиток мистецької освіти в жіночих навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 23 с.
3. З історії Новобузької учительської семінарії. URL: http://mk.archives.gov.ua/onlinepresent/213-puboluchsem.html
4. Инструкция для учительських семи нарий министерства народного просвещения (4-го июля 1875 года). *Журнал Министерства народного просвещения.* 1875. Ч. CLXXXII. С. 84.
5. Корецька Л. О. Підготовка учительських кадрів в умовах освітньо-виховного простору півдня України другої половини XIX – початку XX століть. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2015. Вип. 36.С. 96–99.
6. Листування з Херсонською міською та земською управами про кількість учнів, відмову видачі посібників студентам, списки викладачів і студентів (з 29 грудня 1907 р. по 1 жовтня 1908 р.). *Державний архів Херсонської області (ДАХО)*. Ф. 192. Оп. 1. Спр. 38. 99 арк.
7. Нагрибельний Я. А. Становлення та діяльність Херсонської учительської семінарії (за архівними документами ДАХО). *Історичний архів*.2017. Вип. 19.С. 117–121.
8. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
9. Положение о Молодечненской учитель ской семинарии 17 марта 1870 года № 48147. *Полное собрание законов Российской Империи*. Собр. II. Т. 45. Ч. 1.С. 270–272.
10. Протокол засідання педагогічної ради, акти перевірки роботи бібліотеки, звіт про учбову діяльність семінарії, списки викладачів і учнів (1908–1920). *ДАХО*. Ф. 192. Оп. 1. Спр. 28. 144 арк.
11. Семенов Д. Д. Учительская семинария в России. *Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии*. СПб., 1874. С. 1–53. URL: http://az.lib.ru/s/semenow_d_d/text_1874_seminariya.shtml
12. Сорокина Е. А. Педагогическое образование в России во второй половине XIX – начале XX вв. *Вестник Шадринского сударственного педагогического университета.* 2017. № 1 (33). С. 65–66.

13. Циркуляр і припис Міністерства народної освіти і опікуна Одеського навчального округу (1895–1902 рр.). *ДАХО*. Ф. 192. Оп. 1. Спр. 1. 200 арк.
14. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. Проблемы русской школы / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) и др. Киев: Рад школа, 1983. 360 с.

References:

1. Vsepoddanneishii otchet ministra narodnogo prosveshcheniia za 1913 god [Substantial report of the Minister of Public Education within 1913]. (1916). Petrograd [in Russian].
2. Hurina, V. O. (2018). *Rozvytok mystetskoiosvity v zhinochykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Development of art education in women's educational institutions of Ukraine (the second half of the XIX – the beginning of the XX century)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). H. S. Skovoroda Pedagogical University of Kharkiv. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Z istorii Novobuzkoi uchytelskoi seminarii [From the history of Novobuzka Teachers' Seminary]. Retrieved from http://mk.archives.gov.ua/onlinepresent/213-puboluchsem.html [in Ukrainian].
4. Instruktciia dlia uchitelskikh seminarii ministerstva narodnogo prosveshcheniia (4-go iiulia 1875 goda) [Instructions for Teachers' Seminaries of the Ministry of Public Education (dated July 4, 1875)]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia,* CLXXXII, 84 [in Russian].
5. Koretska, L. O. (2015). Pidhotovka uchytelskykh kadriv v umovakh osvitno-vykhovnoho prostoru pivdnia Ukrainy druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolit [Teachers' training in the educational and upbringing space of southern Ukraine in the second half of XIX − the early XX centuries]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, sotsialna robota,* 36, 96–99 [in Ukrainian].
6. Lystuvannia z Khersonskoi umiskoiu ta zemskoiu upravamy o kilkisti uchniv, vidmovu pro vydachu posibnykiv studentam, spysky vykladachiv i studentiv (s 29 hrudnia 1907 r. Po 1 zhovtnia 1908 r.) [Correspondence with the Kherson city and country councils concerning the number of pupils, refusal to issue textbooks to students, lists of lecturers and students (dated from December 29, 1907 to October 1, 1908)] (Fund 192. Inventory 1. File 38. Leaf 99).Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
7. Nahrybelnyi, Ya. A. (2017). Stanovlennia ta diialnist khersonskoi uchytelskoi seminarii (za arkhivnymy dokumentamy DAKhO) [Formation and activity of the Kherson Teacher's Seminary (according to archival documents of Central State Historical Archive of Kherson region)]. *Istorychnyi arkhiv*, 19, 117–121 [in Ukrainian].
8. Oleksiuk, O. M. (2006). *Muzychna pedahohika* [Music Pedagogy]. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
9. Polozhenie o Molodechnenskoi uchitelskoi seminarii 17 marta 1870 goda № 48147 [Regulations on Molodechnenskaia Teachers' Seminary on March 17, 1870 No. 48147]. *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi Imperii,* 45 (II), 1, 270–272 [in Russian].
10. Protokol zasidannia pedahohichnoi rady, akty perevirky roboty biblioteky, zvit pro uchbovu diialnist seminarii, spysky vykladachiv i uchniv (1908–1920) [Minutes of the meeting of the pedagogical council, acts of inspection of the library, report on the educational activities of the seminary, lists of teachers and pupils (1908-1920)] (Fund 192. Inventory 1. File 28. Leaf 144). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
11. Cemenov, D. D. (1874). Uchitelskaia seminariia v Rossii [Teachers' seminary in Russia]. *Pedagogicheskii ezhegodnik Kubanskoi uchitelskoi seminarii,* 1–53. Retrieved from http://az.lib.ru/s/semenow_d_d/text_1874_seminariya.shtml [in Russian].
12. Sorokina, E. A. (2017). Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii vo vtoroi polovine XIX – nachale XX vv. [Pedagogical education in Russia in the second half of the 19th – the early 20th centuries]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1 (33), 65–66 [in Russian].
13. Tsyrkuliar i prypys Ministerstva narodnoi osvity i opikuna Odeskoho navchalnoho okruhu (1895–1902) [Circular and prescription of the Ministry of Public Education and curator of the Odessa educational district (1895–1902)] (Fund 192. Inventory 1. File 1. Leaf 200).Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
14. Ushinskii, K. D. (1983). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia.* T. 2. Problemy russkoi shkoly [Selected pedagogical essays. Volume 2. Problems of the Russian school]. Kyiv: Rad. shkola [in Russian].

Petrenko H. O.,
orcid.org/0000-0002-5233-4219

MUSICAL EDUCATION IN THE SEMINARIES OF TEACHERS IN THE SOUTH OF UKRAINE IN THE SECOND PART OF THE 19 – EARLY 20 CENTURY (ON THE EXAMPLE OF KHERSON SEMINARY OF TEACHERS)

The article analyzes the problem of music education of future teachers in the South of Ukraine in the second half of XIX – early XX century, reveals the prerequisites and history of teachers' seminaries. It is noted that the main task of these institutions was to fill the shortage of teachers for secondary education. The list of documents regulating their activity is given.

The degree of research of the problem with an emphasis on the work of scientists who developed the transformation and development of music education is analyzed (I. Aveskulova, S. Volkova, T. Gryzoglazova, T. Grishchenko, V. Gurina, M. Dpnilyuk, A. Zhelan, L. Koval, G. Padalka, O. Rostovsky, L. Sbitneva and others).

Attention is paid to how the reforms of the 60-70s of the XIX century of the Russian Empire in the field of education affected the peculiarities of the formation and development of the educational system of southern Ukraine, in particular Kherson province (emergence of pedagogical courses in Kherson and Yelisavetgrad, annual teachers' congresses).

The peculiarities of the life of pupils of teacher's seminaries, the daily routine on holidays and weekdays, the attitude to teaching music and singing in institutions of this type, the peculiarities of teaching music in women's seminaries are highlighted.

It is determined that great importance was attached to music education. In addition to traditional singing for almost all educational institutions, music (violin playing) was also studied, and it was noted that this subject is extremely important for the education of real teachers. To demonstrate their own musical achievements in teachers' seminaries, reporting open events were held: concerts, musical and literary evenings, etc. However, it is noted that due to the lack of material support in the form of musical instruments, the study of music was not in-depth and systematic.

It is concluded that the main task of teachers' seminaries at the end of the XIX century was to train teachers for primary schools. The archival data used in the article testify to the fact that educational institutions pay considerable attention to the issue of aesthetic development of the younger generation and the spiritual formation of a harmonious personality, in which music education is undoubtedly of special importance.

Key words: South of Ukraine, teacher's seminary, teacher training courses, music education.

Дата надходження статті: 05.05 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чумак Л. В.

УДК 373.2.011.3-51:378.046-021.68 (477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi49.285*

Швед Г. В.*,*
orcid.org/0000-0002-7931-885X

ШКОЛА ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УРСР (ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено висвітленню історико-педагогічного аспекту особливостей роботи шкіл передового педагогічного досвіду для педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у ІІ половині ХХ століття.

* © ***Швед Г. В.***

У ході дослідження було встановлено, що перша спроба організувати обмін таким досвідом відбулася у 1948 році під час обласної конференції педагогічних працівників дошкілля. Виявлено, що з 60-х років XX століття узагальнення й розповсюдження кращого педагогічного досвіду роботи дитячих садків або окремих вихователів − одна з найпоширеніших форм підвищення кваліфікації.

Розглянуто та схарактеризовано зміст документів, які регламентували організацію та напрями роботи школи передового педагогічного досвіду, зокрема її мету, завдання, особливості організації та зміст роботи.

Встановлено, що школи передового педагогічного досвіду працювали на базі опорних дошкільних закладів, які було створено з метою впровадження у практику роботи досягнень у галузі дошкільної педагогіки, а також для підвищення кваліфікації педагогічних працівників і проведення експериментальної роботи. Визначено категорії педагогічних працівників та особливості організації роботи шкіл передового педагогічного досвіду для них. Окреслено коло питань, які розглядалися, форми навчально-методичної роботи та особливості комплектації таких шкіл. Детально описано етапи вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду.

Висвітлено роль шкіл передового педагогічного досвіду в удосконаленні професійних знань педагогічних працівників дошкільних установ зазначеного хронологічного періоду, а також особливості керівництва ними з боку кабінетів дошкільного виховання обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: форма підвищення кваліфікації, школа передового педагогічного досвіду, педагогічні працівники дошкільних закладів.

Постановка проблеми. Питання підвищення фахового рівня педагогічних працівників дошкільних закладів завжди перебуває в центрі уваги, оскільки вирішення його впливає на якість виконання ними посадових обов'язків, зокрема на якість дошкільної освіти. Невід'ємною складовою професійного зростання педагогів є відвідування різноманітних заходів із підвищення кваліфікації для вивчення й упровадження освітніх інновацій, які з'являються в ході розвитку суспільства та відповідають світовим тенденціям, зокрема у галузі дошкілля. У ході розвитку інновації перетворюються на досвід, який упроваджується в педагогічну практику, а в подальшому розглядається крізь історико-педагогічну призму науковцями з метою виявлення та всебічного дослідження кращих здобутків.

Аналіз досліджень. Аналіз педагогічної преси та нормативно-правового забезпечення дає підстави вважати, що найбільш поширеною формою підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів від 60- х років XX століття можна назвати узагальнення й розповсюдження кращого педагогічного досвіду роботи.

Проблеми вивчення передового досвіду в освітній галузі висвітлювалися у працях Ю. Бабанського, К. Бондаря, М. Красовицького, Т. Поніманської та інших учених. Слід зазначити, що у галузі дошкільної освіти це питання висвітлено недостатньо. Тому **метою статті** є висвітлення особливостей школи передового педагогічного досвіду як форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у ІІ половині XX століття.

Виклад основного матеріалу. Дослідження педагогічної преси дає підстави стверджувати, що передумови виникнення шкіл передового педагогічного досвіду сягають у 1948 рік, коли під час обласної конференції було заслухано 17 доповідей з досвіду виховної роботи у дитячих садках. Доповіді мали характер звіту, охоплювали велику кількість питань, відзначалися недосконалим аналізом матеріалів, проте, незважаючи на це, стали важливим кроком у цьому напрямку. Робота з вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду продовжилася в 1950 році під час підготовки та організації перших «Педагогічних читань», присвячених дослідженню актуальних питань дошкільного виховання [12, с. 273].

25 лютого 1964 р. колегією Міністерства освіти УРСР було затверджено «Положення про школи передового педагогічного досвіду української РСР», згідно якого, школи передового педагогічного досвіду визначалися однією з форм підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл та поширення кращого педагогічного досвіду [7, с. 11]. Хоча в даному Положенні не було чіткої вказівки щодо педагогічних працівників дошкільних закладів, але саме з цього часу спостерігаємо активне створення шкіл передового педагогічного досвіду серед працівників дошкільних закладів.

Базою для вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду були опорні дитячі садки – укомплектовані кваліфікованими і досвідченими педагогічними кадрами заклади, які користувались авторитетом серед дошкільних працівників області. Вперше цей досвід було вивчено у Харківській області, схвалено колегією Міністерства освіти УРСР та рекомендовано для широкого впровадження. Усі опорні дошкільні заклади мали відповідну навчально-матеріальну базу, забезпечення педагогічними посібниками та методичною літературою. Педагогічні колективи таких закладів досягли високого рівня навчання і виховання дітей, творчо застосовували на практиці передові методи і прийоми [6; 9].

З метою поширення та впровадження в практику найкращих досягнень педагогіки у практиці роботи опорних дошкільних закладів здійснювалося вивчення системи роботи одного-двох вихователів з окремих питань. Створювалися групи передового досвіду для опрацювання конкретних питань навчання і виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку. При плануванні роботи таких груп ураховувалися актуальні на той час проблеми дошкільної педагогіки. У цих групах слухачі не лише ознайомлювалися з окремими прийомами виховання з досвіду досвідченого педагога, а й глибоко вивчали всю систему його роботи.

У 1964–1965 навчальному році вихователі дитячих садків Харківської області розглядали питання наступності у вихованні дітей раннього, дошкільного і шкільного віку, розвитку творчих здібностей дітей, організації ігрової діяльності в дошкільних закладах та питання навчання дітей іноземної мови [4, с. 9]. У школах передового досвіду вивчалися також питання формування початкових математичних понять, розвитку рідної мови, ознайомлення з природою, фізичного виховання, контролю та керівництва навчально-виховною роботою в дошкільних закладах Чернівецької, Вінницької, Одеської, Київської, Кіровоградської, Дніпропетровської областей та м. Севастополя [1, с. 47].

Методисти Полтавського обласного інституту вдосконалення вчителів, інспектори, керівники дошкільних закладів організовували вивчення та впровадження передового досвіду за допомогою різноманітних форм усної, письмової та наочної пропаганди. Усна пропаганда здійснювалася у вигляді доповідей чи лекцій методистів та досвідчених вихователів. Письмова пропаганда передбачала ознайомлення з рукописами доповідей, конспектів занять, методичних розробок, короткого опису досвіду кращих вихователів у стінних газетах, методичних збірниках, на стендах кабінету дошкільного виховання інституту вдосконалення кваліфікації вчителів. З матеріалами кращого досвіду можна було ознайомитися на міських та обласних педагогічних виставках, в обласній та республіканській пресі. Наочна пропаганда здійснювалася у вигляді виставок у методичних кутках, проведення відкритих показів педагогічних здобутків вихователями і методистами, взаємовідвідування занять, організації семінарів-практикумів тощо [5, с. 27].

У подальших публікаціях 70-х років згадується про організацію шкіл передового педагогічного досвіду для медичних сестер, які вивчали систему роботи з дітьми раннього віку й вміння організовувати виховну роботу за програмою. У роботі кабінету дошкільного виховання Київського міського інституту вдосконалення вчителів сформувалася певна система вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду роботи медичних сестер, а саме: складався план, у якому визначалася тема і засоби

її вивчення. План містив кілька розділів, наприклад: «Підготовча робота», «Спостереження за роботою медичної сестри», «Збирання ілюстративного та дидактичного матеріалів», «Узагальнення спостережень і матеріалів», «Поширення узагальненого досвіду», кожен з яких містив перелік конкретних заходів для досягнення завдання [3, с. 27].

У 1977 році було прийнято Положення про школу передового педагогічного досвіду конкретно для дошкільних працівників. Згідно з цим Положенням, така школа створювалася для більш грунтовного засвоєння і поширення передового педагогічного досвіду серед працівників дошкільних закладів. У ній вивчали систему роботу педагога або окремі прийоми, методи чи форми роботи з дітьми, а також наслідки запозичення передового досвіду слухачами школи. До складу слухачів зараховували педагогічних працівників, які потребували підвищення кваліфікації. У процесі навчання застосовувалися різноманітні форми роботи: лекції методистів, науковців, викладачів з актуальних проблем дошкільного виховання; аналіз результатів дитячої діяльності; виконання індивідуальних завдань; проведення практичних занять; організація диспутів тощо [2, с. 60].

Невдовзі рішенням колегії Міністерства освіти Української РСР від 24 лютого 1977 року було схвалено перспективний план вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду в освітніх закладах на 1977–1980 рр. Серед пріоритетних завдань щодо удосконалення суспільного дошкільного виховання увагу Республіканського учбово-методичного кабінету дошкільного виховання та Черкаського, Ворошиловградського, Сумського, Севастопольського обласних інститутів удосконалення вчителів було звернено на підготовку дітей до школи. Роботу щодо збагачення змісту ігрової діяльності дітей було доручено Республіканському кабінету ігор та іграшок, Київському міському й Дніпропетровському обласному інституту удосконалення кваліфікації вчителів. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку вивчали Чернігівський обласний інститут удосконалення вчителів та Київський міський інститут [8].

В. Сазонтова, методист Республіканського учбово-методичного кабінету дошкільного виховання Міністерства освіти УРСР, визначила послідовність у вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду, що складає ряд обов'язкових етапів.

На першому з цих етапів виокремлювали кращий досвід педагогів-практиків, складали тематику досліджень, визначали успіхи та труднощі в діяльності окремих вихователів. Було визначено, щоб відділи народної освіти і методичні кабінети працювали над розв'язанням широкої проблеми, а практичні методисти – над її частиною. Другим етапом було ознайомлення та опрацювання наявної педагогічної літератури, складання плану поглибленої роботи над питанням. Головним етапом було планове нагромадження фактичного матеріалу, потрібного для аргументації висновків. Виділені при цьому елементи передового досвіду оцінювались з огляду на їх педагогічну ефективність. Заключним етапом у вивченні передового досвіду було оформлення його результатів. Це план і детальний облік роботи, розширені конспекти й записи усіх видів діяльності. Результати оформлювалися у вигляді фотомонтажів, альбомів, навчальних посібників, доповідей, статей або монографічного опису роботи дошкільного закладу в цілому. Після вивчення й узагальнення індивідуального або колективного педагогічного досвіду відбувалося його розповсюдження в усній, письмовій та наочній формах. Поширення та впровадження передового педагогічного досвіду відбувалося через методичні об'єднання, семінари, школи передового педагогічного досвіду, науково-практичні конференції, педагогічні читання, епізодичні, пересувні й постійно діючі виставки. Узагальнені й описані матеріали з досвіду педагогічних працівників зберігалися в педагогічному кабінеті дошкільного закладу й систематизувалися за розділами програми та методичних настанов щодо виховання дітей [11, с. 24].

Рішенням колегії Міністерства освіти УРСР «Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду» від 23 листопада 1987 р. були затверджені оновлені рекомендації про порядок вивчення та розповсюдження досвіду, а також організована Центральна картотека передового педагогічного досвіду УРСР, яка містила матеріали про новаторський передовий педагогічний досвід, зокрема й працівників дошкільних закладів. З метою ознайомлення з передовим досвідом було запропоновано внести зміни до програм перепідготовки педагогічних працівників, зокрема вихователів дошкільних закладів [10].

Висновки. Дослідивши особливості школи передового педагогічного досвіду як форми підвищення кваліфікації та вплив її на вдосконалення професійних якостей педагогічних працівників дошкільних закладів, можемо констатувати ефективність використання такої форми навчання. Відвідування таких шкіл впливало на удосконалення результатів освітньої роботи педагогів. Поряд із цим існували й недоліки, серед яких: одноманітність форм роботи зі слухачами, надмірна кількість методичних заходів, нечітко визначений зміст роботи, плинність складу слухачів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у проведенні більш детального аналізу форм, змісту і напрямів роботи шкіл передового педагогічного досвіду для педагогічних працівників дошкільних закладів України з виділенням позитивних надбань.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Л., Бурова Л., Крушинська В. Опорні дитячі садки та школи передового педагогічного досвіду. *Дошкільне виховання*. 1969. № 1. С. 47–48.
2. Венжик Л. Ф., Таранова Є. А. Довідник дошкільного працівника (керівні матеріали). Київ: Радянська школа, 1980. 399 с.
3. Кремсал Л. Робота опорних дитячих садків та шкіл передового досвіду. *Дошкільне виховання.* 1974. № 10. С. 27–31.
4. Кунько Т. Зміст і форми методичної роботи з медичними сестрами. *Дошкільне виховання.* 1974. № 1. С. 7–10.
5. Маєвська Я. О., Чепурний Г. А. Керівництво роботою по узагальненню і поширенню передового досвіду. *Дошкільне виховання*. 1970. № 9. С. 23–27.
6. Махова Н., Нечаєва М. Опорний дитячий садок – база для вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду. *Дошкільне виховання.* 1965. № 10. С. 18–23.
7. Положення про школи передового педагогічного досвіду УРСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР.* 1964. № 6. С. 11–12.
8. Про перспективний план вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1977. № 10. С. 3–14.
9. Про роботу опорних дошкільних закладів Харківської області. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1965. № 15. С. 16–20.
10. Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1988. № 1. С. 3–18.
11. Сазонтова В. Досягнення майстрів – у широку практику. *Дошкільне виховання.* 1978. № 3. С. 24–25.
12. Швед Г. В. Становлення післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України (50-ті роки ХХ століття). *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Вип. 47. С. 270–275.

References:

1. Abramova, L., Burova, L., & Krushynska, V. (1969). Oporni dytiachi sadky ta shkoly peredovoho pedahohichnoho dosvidu [Supporting kindergartens and schools of advanced pedagogical experience]. *Doshkilne vykhovannia,* 1, 47–48 [in Ukrainian].

2. Venzhyk, L. F., & Taranova, Ye. A. (1980). *Dovidnyk doshkilnoho pratsivnyka (kerivni materialy)* [Handbook of preschool worker (guidance materials)]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
3. Kremsal, L. (1974). Robota opornykh dytiachykh sadkiv ta shkil peredovoho dosvidu [The work of supporting kindergartens and schools of advanced experience]. *Doshkilne vykhovannia,* 10, 27–31 [in Ukrainian].
4. Kunko, T. (1974). Zmist i formy metodychnoi roboty z medychnymy sestramy [Content and forms of methodical work with nurses]. *Doshkilne vykhovannia,* 1, 7–10 [in Ukrainian].
5. Maievska, Ya. O., & Chepurnyi, H. A. (1970). Kerivnytstvo robotoiu po uzahalnenniu i poshyrenniu peredovoho dosvidu [Management of work on generalization and dissemination of advanced experience]. *Doshkilne vykhovannia,* 9, 23–27 [in Ukrainian].
6. Makhova, N., & Nechaieva, M. (1965). Opornyi dytiachyi sadok – baza dlia vyvchennia i vprovadzhennia peredovoho pedahohichnoho dosvidu [Supporting kindergarten is a base for the study and implementation of advanced pedagogical experience]. *Doshkilne vykhovannia,* 10, 18–23 [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro shkoly peredovoho pedahohichnoho dosvidu URSR [Regulation on schools of advanced pedagogical experience of the Ukrainian SSR]. (1964). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR, 6, 11–12* [in Ukrainian].
8. Pro perspektyvnyi plan vyvchennia, uzahalnennia i poshyrennia peredovoho pedahohichnoho dosvidu [About the perspective plan of studying, generalization and dissemination of the advanced pedagogical experience]. (1977). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR,* 10, 3–14 [in Ukrainian].
9. Pro robotu opornykh doshkilnykh zakladiv Kharkivskoi oblasti [About work of supporting preschool institutions of the Kharkiv region]. (1965). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR,* 15, 16–20 [in Ukrainian].
10. Pro udoskonalennia systemy vyvchennia i poshyrennia peredovoho pedahohichnoho dosvidu [About improving the system of study and distribution of the advanced pedagogical experience]. (1988). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR,* 1, 3–18 [in Ukrainian].
11. Sazontova, V. (1978). Dosiahnennia maistriv – u shyroku praktyku [Achievements of masters in wide practice]. *Doshkilne vykhovannia,* 3, 24–25 [in Ukrainian].
12. Shved, H. V. (2021). Stanovlennia pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity Ukrainy (50-ti roky XX stolittia) [Postgraduate education development of pedagogical workers in preschool education institutions of Ukraine (50s of the XX century)]. *Pedahohichnyi almanakh,* 47, 270–275 [in Ukrainian].

Shved H. V.,
orcid.org/0000-0002-7931-885X

SCHOOL OF ADVANCED PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS A FORM OF ADVANCED TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF OF PRESCHOOL INSTITUTIONS OF THE USSR (THE SECOND HALF OF THE XXTH CENTURY)

The article is devoted to the coverage of the historical and pedagogical aspect of the peculiarities of work of schools of advanced pedagogical experience for pedagogical staff of preschool institutions of the USSR in the second half of the XXth century.

The author has established that the first attempts to organize the exchange of experiences took place in 1948 during the regional conference of preschool teachers. It was found that since the 60s of the XXth century, the generalization and dissemination of the best pedagogical experience of kindergartens or individual educators is one of the most common forms of professional development of preschool personnel.

The content of documents that regulated the organization and directions of the school of advanced pedagogical experience, in particular the purpose, tasks, features of the organization and the content of work are considered and characterized.

It was established that the schools of advanced pedagogical experience worked on the basis of support preschool institutions, which were established in order to implement in practice the achievements in the field of preschool pedagogy, as well as to improve the skills of teachers and conduct experimental work. The categories of pedagogical personnel and features of the organization of work of schools of advanced pedagogical experience are defined. The range of issues that had been

considered, the forms of educational and methodical work and the peculiarities of the staffing of such schools are outlined. The aurhor describes in detail stages the studying and generalization of the advanced pedagogical experience.

The role of schools of advanced pedagogical experience for improving the professional knowledge of pedagogical staff of preschool institutions of the specified chronological period, and the specific characteristics of management from departments of preschools of regional institutes of teacher training are highlighted. The positive impact and shortcomings of this form of professional development are indicated.

Key words: form of advanced training, school of advanced pedagogical experience, pedagogical staff of preschool educational institutions.

Дата надходження статті: 30.04.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багрій Марія Антонівна – кандидат філологічних наук, викладач Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Биндас Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Білик Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент,доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Біницька Катерина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Бурак Валентина Геннадіївна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Вишневська Яна Анатоліївна – завідувач навчально-методичної лабораторії освітньо-професійної й освітньо-наукової підготовки, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гуменюк Ірина Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Данилів Ірина Степанівна – магістрант кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Довбенко Світлана Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Долинська Олеся Олегівна – доктор філософії, доцент кафедри туризму, фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Долинський Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету.

Єгорова Інга В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Єсьман Ірина Володимирівна –кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Загородня Алла Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Задорожна Ірина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Зеленська Олена Піменівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ.

Зінчук Ірина Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Калашнік Микола Миколайович – аспірант кафедри педагогіки та психології початкової та дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Клепар Марія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук,провідний науковий співробітник Міжнародного інститутуосвіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Кондрашова Катерина Геннадіївна – аспірант кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьмич Валерій Іванович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, професор кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету; доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьмич Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету.

Кушпіт Уляна Володимирівна – доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Левченко Фессалоніка Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Любас Анжеліка Андріївна – доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів).

Машкіна Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Механцева Віталіна Миколаївна – здобувач вищої освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Нагорний Ярослав Володимирович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова.

Олендр Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Петренко Ганна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Петрова Лариса Григорівна – кандидат технічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри освітніх та інформаційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Подліняєва Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх та інформаційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Полетило Сергій Андрійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри експериментальної фізики, інформаційних та освітніх технологій Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Поцелуйко Андрій Богданович – кандидат філософських наук, доцент кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Приймак Сергій Георгійович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рускуліс Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Савченко Олександр Григорович – доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету.

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника».

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Степанюк Алла Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Толочко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Трифонова Олена Сергіївна– доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Цюприк Андрій Ярославович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Чжоу Сюйлінь – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ.

Чувасов Михайло Олегович – аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Шаргун Тетяна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Швед Ганна Володимирівна – викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шевчук Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 49

ISSN 2616-5597

Коректори – Лебедєва Н. М., Сотер М. В., Чухонцева Н. Д.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 23.06.2021 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 32,6. 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